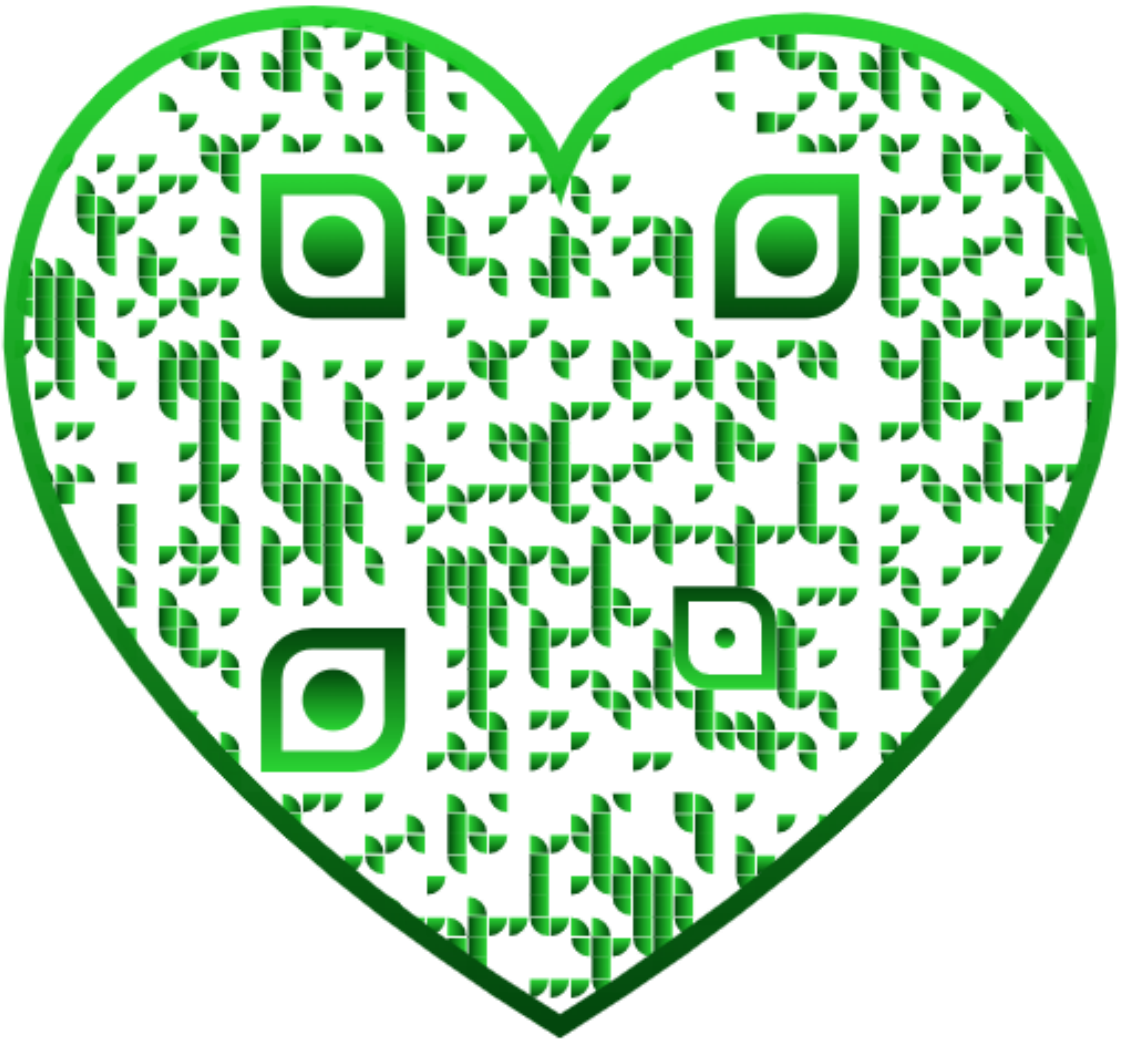
Música(s)

e seu Ensino

Editora Sulina

Maura Penna



Reunindo artigos produzidos ao longo da carreira acadêmica da Profa. Maura Penna, autora com reconhecida produção no campo da educação musical, *Música(s) e seu ensino* é uma obra acessível para músicos e não-músicos. Interessa tanto ao professor de música quanto a profissionais de outras áreas que se envolvam com questões culturais ou com a educação brasileira de modo geral. Os artigos, anteriormente publicados (no todo ou em parte) em periódicos, coletâneas e livros, foram cuidadosamente revisados, ampliados e atualizados, configurando um conjunto inédito de textos significativos e relevantes para o atual momento da educação musical no Brasil.

Composto por dez capítulos, o livro é dividido em quatro partes: a primeira apresenta conceitos e concepções básicas sobre a música vinculada à prática pedagógica; a segunda é dedicada às relações entre música e cultura, um dos aspectos centrais da contemporaneidade; a terceira trata da música no currículo escolar; e a quarta é constituída por um conjunto de experiências e propostas que ilustram

Maura Penna

MÚSICA(S)
e seu ensino

Editora Sulina

© Maura Penna, 2008

Capa: Letícia Lampert
Projeto Gráfico: FOSFOROGRÁFICO/Clo Sbardelotto
Editoração: Clo Sbardelotto
Revisão: Patrícia Aragão

Editor: Luis Gomes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Denise Mari de Andrade Souza CRB 10/960

P412m Penna, Maura
Música(s) e seu ensino / Maura Penna. –
Porto Alegre: Sulina, 2008.
230 p.

ISBN 978-85-205-0510-6

1. Música. 2. Música – Ensino. I. Título.
II. Penna, Maura.

CDD: 780
CDU: 372.878
78

Todos os direitos desta edição reservados à

EDITORA MERIDIONAL LTDA
Av. Osvaldo Aranha, 440 – conj. 101
CEP: 90035-190 – Porto Alegre – RS
Tel.: (51) 3311-4082 Fax: (51) 3264-4194
sulina@editorasulina.com.br
www.editorasulina.com.br

Novembro / 2008
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

A meus filhos, Tiago e Danilo,
com quem tenho compartilhado projetos de vida.

SUMÁRIO

Prefácio – Jusamara Souza 9

Apresentação 11

Parte I – Música(s) e musicalização 15

Capítulo 1 – Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música 17

Capítulo 2 – Musicalização: tema e reavaliações 27

Capítulo 3 – Música(s) e seu ensino: reflexões sobre cenas cotidianas 48

Capítulo 4 – Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação 64

Parte II – Música(s) e cultura(s) 77

Capítulo 5 – Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade 79

Capítulo 6 – Música(s), globalização e identidade regional: o projeto "Pernambuco em Concerto" 99

Parte III – Música no currículo escolar 117

Capítulo 7 – A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos 119

Capítulo 8 – A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar 138

Parte IV – Pensando a prática pedagógica 159

Capítulo 9 – Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo
em co-autoria com Vanildo Mousinho Marinho 161

Capítulo 10 – A fala como recurso na educação musical: possibilidades e relações 195

Referências 217

PREFÁCIO

Não seria exagero afirmar que Maura Penna é uma das educadoras brasileiras que mais escreve sobre a presença e a institucionalização da música na escola. Assim não surpreende esta coletânea de textos sobre música(s) e seu ensino reunindo artigos anteriormente publicados, agora atualizados, revisados e ampliados. Neste livro, a autora conduz-nos por uma série de reflexões que foram inscrevendo suas preocupações ao longo de sua experiência acadêmica como professora universitária.

Esta recolha inédita de textos é organizada de uma forma primorosa. Composto por dez capítulos, o livro é dividido em 4 partes: a primeira apresenta conceitos e concepções básicas sobre a música vinculada à prática pedagógica; a segunda é dedicada às relações música e cultura, um dos aspectos centrais da contemporaneidade; a terceira trata da música como uma disciplina escolar; e a quarta é constituída por um conjunto de experiências e propostas que ilustram a utilização da música na formação. A organização dos capítulos permite uma leitura encadeada. Isso não impede, porém, uma leitura numa ordem aleatória e autônoma de cada capítulo.

Música(s) e seu ensino é uma obra acessível para músicos e não-músicos. Bem escrito, o livro emprega linguagens e conceitos complexos que, ao longo dos capítulos, são explicados de uma forma didática e com as devidas notas de rodapé. Com as reflexões teóricas e metodológicas, complementadas pelas experiências e propostas de trabalhos práticos para a sala de aula, Maura Penna traz-nos um excelente panorama do potencial educacional da música.

Nos últimos anos, a produção bibliográfica na área de educação musical tem avançado. Todavia, reconhecemos o esforço da Editora Sulina e agradecemos pelo seu empenho ao tornar possível esta edição. O livro chega às mãos dos leitores em boa hora. Vivemos um momento histórico com a aprovação da Lei nº 11.769, em 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de

música na educação básica, quando os educadores musicais discutem a presença e a garantia da institucionalização da música na escola. Se a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) impactou o ensino de música no ensino básico, como a nova legislação está sendo interpretada? Que benefícios trará?

É possível que os textos de Maura Penna sejam utilizados como argumentos para os projetos concretos da inserção obrigatória da música nas escolas. A luta dos educadores musicais, em especial através da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, para que o Estado garanta a todos o acesso ao fazer musical e a um ensino de música sistematizado e qualificado, encontra eco no livro de Maura Penna. Muitos dos temas em debate nos encontros da ABEM se fazem presentes no livro, tais como: música na escola, práticas músico-vocais, ensino de instrumento, música na formação de professores das séries iniciais, formação do professor de música, aula de música nos conservatórios, escolas de música e universidades.

Ao entrelaçar diferentes abordagens e perspectivas da educação musical o livro contribui para a formação de professores de música que buscam fundamentos para a área. Isso também porque apresenta um elenco de temas e problemas que estão presentes no dia-a-dia, mas que muitas vezes são banalizados ou não explicitados suficientemente. Dessa forma, as reflexões trazidas por Maura Penna podem ampliar posturas conceituais e epistemológicas promovendo reformulações, alargamentos, rupturas conceituais e teóricas, questionamentos dos métodos de ensino de música.

Espero que o livro possa contribuir para difundir seus textos, mostrando ao público as qualidades de uma educadora e pesquisadora meticulosa, dotada de muito rigor e sensível ao seu tempo. Além disso, sua capacidade de releitura dos próprios textos revela maturidade e despreendimento, que lhe permite tratar a sua obra como abandonada e nunca concluída. Os velhos textos revisitados contribuem, sem dúvida, para traçarmos novas perspectivas de reflexão e ação no campo da educação musical.

Jusamara Souza
Porto Alegre, setembro de 2008.

APRESENTAÇÃO

Como professora universitária de cursos de licenciatura – em Educação Artística e em Pedagogia –, cursos esses dedicados à formação de professores, tenho procurado pensar a educação básica a partir de um compromisso com a ampliação do acesso ao saber, à cultura e à arte. Essa perspectiva de atuação conduziu necessariamente a uma prática docente ligada à reflexão e à pesquisa, que se enriqueceram pela contribuição de outros campos do conhecimento, através da realização de pós-graduação em outras áreas.

Ao reunir artigos produzidos ao longo de minha carreira acadêmica, este livro retrata esse trajeto e essa busca de caminhos para a democratização no acesso à cultura e à arte. Uma busca e uma construção compartilhadas com muitos: orientadores, professores e colegas das pós-graduações; alunos; colegas de trabalho – especialmente os membros do Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes (que iniciou seus trabalhos em 1990, na UFPB) e do Grupo de Pesquisa Cultura, Artes e Educação (criado em 2006, na UEPB) – e os integrantes das diretorias da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) de que participei como membro do Conselho Editorial, em quatro gestões, além de todos com que debati idéias em seminários, cursos e congressos (destacando-se os encontros anuais da ABEM). Pela consciência do caráter compartilhado – que fosse pelos desafios apresentados – de minha reflexão e produção, tenho optado por usar a primeira pessoa do plural em meus textos, mesmo que individualmente assinados. Assim, passamos a adotar essa prática a partir deste momento.

Selecionamos para este livro artigos que consideramos mais significativos e relevantes para o atual momento da educação musical. São textos anteriormente publicados (no todo ou em parte, no caso dos Capítulos 3 e 10) em periódicos, coletâneas e livros, que foram cuidadosamente revisados, ampliados e atualizados para, entre outros pon-

tos, adequar-se à legislação educacional atual e para incorporar algumas novas fontes bibliográficas, visando enriquecer a discussão.

Apenas no caso do Capítulo 2 evitamos essa atualização de fontes, por se tratar do texto "veterano" – parte de livro publicado em 1990, mas datado de 1987, quando foi apresentado ao Concurso Nacional de Monografias sobre Musicalização, promovido pela Fundação Nacional de Artes (FUNARTE), em que recebeu o primeiro prêmio. Esse texto, embora sem dúvida dependente do contexto de sua produção e limitado por ele, foi incluído neste livro pelo fato de ainda ser objeto de certa procura, ao trazer uma discussão sobre o conceito de musicalização que continua sendo considerado pertinente. Apesar de ser possível apontar diversas fontes mais atualizadas para as questões nele desenvolvidas, optamos por manter aquelas utilizadas e citadas na época. No entanto, no caso da obra de Bourdieu e Darbel, que tínhamos trabalhado originalmente com base na 10ª edição francesa, revista e aumentada (Paris: Editions de Minuit, 1985), todas as remissões e citações foram agora ajustadas pela edição brasileira – e o mesmo foi feito no Capítulo 4 com respeito a essa obra –, de modo a permitir que o leitor interessado possa, se assim o desejar, cotejar essas passagens. Finalmente publicada no Brasil em 2003, essa obra – cuja primeira edição francesa data de 1969 – traz, com base em pesquisas empíricas sobre o público dos museus, importantes discussões sobre como o processo de familiarização atua na formação da "competência artística" e sobre os diversos fatores socioculturais envolvidos na transmissão do "capital cultural", incluindo o papel da instituição escolar. Embora ainda relevante, esta obra merece atualmente uma leitura crítica, pela marca de concepções estruturalistas que carrega (compatíveis com o momento de sua elaboração), como, por exemplo, o tratamento da linguagem (artística e verbal) como "código". Esse ponto, tratado especificamente no Capítulo 4, recebeu os devidos ajustes durante a revisão do Capítulo 2.

Assim, este livro traz, na Parte I – *Música(s) e musicalização* –, quatro capítulos que abordam algumas noções e concepções básicas que consideramos necessário examinar, na medida em que, mesmo que subjacentes e não explicitadas, influem sobre a nossa prática pedagógica. O Capítulo 1 – *Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o*

que é música – focaliza a música como uma atividade essencialmente humana, de criação de significações, e como uma linguagem culturalmente construída, de caráter dinâmico. Com ele, não pretendemos firmar uma conceituação, mas antes levantar alguns aspectos importantes para a compreensão do que é música, que podem ser articulados a outras discussões. Por sua vez, o Capítulo 2, *Musicalização: tema e reavaliações*, procura, através de sucessivos questionamentos, reapropriar-se da noção de musicalização em suas múltiplas determinações. O Capítulo 3 – *Música(s) e seu ensino: reflexões sobre cenas cotidianas* – examina a oposição entre música erudita e música popular, que tem se mantido e reproduzido histórica e culturalmente, sedimentando formas próprias de ensino-aprendizagem, práticas culturais e valores sociais distintos. Já o Capítulo 4 – *Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação* – procura, mesmo sem intenção de esgotar essa problemática, oferecer alguns elementos que permitam superar a visão de comunicação tributária do modelo baseado na dicotomia codificação e decodificação.

A Parte II – *Música(s) e cultura(s)* – é constituída por dois capítulos, que pensam a diversidade cultural tanto na produção artística e musical quanto na educação: o Capítulo 5 – *Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade* – discute as contribuições do multiculturalismo para o ensino de arte e de música e o Capítulo 6 – *Música(s), globalização e identidade regional: o projeto "Pernambuco em concerto"* –, refletindo sobre as produções culturais e artísticas na contemporaneidade, traz indagações que podem contribuir para o enriquecimento de nossa prática pedagógica.

Já a Parte III – *Música no currículo escolar* – é composta por dois capítulos que se articulam e se desdobram: ambos tratam d'*A dupla dimensão da política educacional e a música na escola*; o Capítulo 7, *analisando a legislação e termos normativos,* aborda os dispositivos oficiais que tratam do ensino de arte (e especificamente de música) nas décadas de 1970 e 1990, apontando as continuidades e diferenças entre esses dois momentos históricos, enquanto o Capítulo 8 focaliza o percurso *da legislação à prática escolar*, discutindo a educação musical nas escolas de educação básica e os desafios atuais.

Finalmente, a Parte IV – *Pensando a prática pedagógica* – enfoca algumas alternativas para a prática educativa concreta, baseadas em nossa experiência docente. Sem pretender apresentar soluções fechadas, trazemos algumas indicações que podem ser reapropriadas, esperando poder contribuir para a educação musical em diferentes contextos escolares. Em co-autoria com Vanildo Mousinho Marinho, o Capítulo 9 – *Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo* – apresenta uma estratégia criativa voltada para a reapropriação ativa de uma música brasileira da vivência do aluno. O texto de fundamentação e discussão da proposta é acompanhado por um roteiro para sua aplicação e pela partitura de duas realizações possíveis, a título de exemplificação de suas potencialidades. No Capítulo 10 – *A fala como recurso na educação musical: possibilidades e relações* –, exploramos algumas sugestões do método Orff para o trabalho com fala, apontando possíveis entrecruzamentos com outras propostas pedagógicas ou ainda com estilos musicais que, no universo musical da contemporaneidade, exploram a fala ritmada e/ou entoada – como o rap, a embolada ou o repente.

Na elaboração deste livro, contamos com a ajuda e incentivo de diversas pessoas. Queremos destacar a importância, para nosso trabalho, da troca de idéias e do intercâmbio com inúmeros colegas e amigos, agradecendo especialmente ao Prof. Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB), por sua leitura crítica dos originais, e à Profa. Jusamara Souza, que sempre nos encorajou neste projeto e cujo precioso apoio viabilizou esta publicação pela Editora Sulina.

Acreditamos, finalmente, que os textos aqui reunidos possam contribuir para as discussões acerca do ensino de música, mas alguns deles podem também ser úteis para quem se interessa por questões culturais ou pela educação brasileira. Considerando que a discussão é indispensável para o desenvolvimento de qualquer área do saber, temos esperança que este trabalho possa incentivar a reflexão e o debate, colaborando para o compromisso da educação musical com a educação básica e com a democratização da cultura.

João Pessoa, 02 de julho de 2008.

PARTE I

MÚSICA(S)
E
MUSICALIZAÇÃO

1.
DÓ, RÉ, MI, FÁ E MUITO MAIS: discutindo o que é música*

O que é música? Esse é um tema aparentemente fácil, ou mesmo óbvio. Afinal, em nosso dia-a-dia convivemos com música e não temos muita dificuldade em saber do que se trata. Ligamos o som para ouvir um pouco de música enquanto dirigimos; cantamos no chuveiro; dançamos ao som de música; o nosso MP3 nos dá a companhia de nossas músicas preferidas em diversos momentos do dia, e por aí vai. As manifestações musicais são extremamente diversificadas: um concerto de orquestra sinfônica, um grupo de rock, de rap, de pagode... um grupo de ciranda, de maracatu, de reisado... o coral da igreja, o canto na procissão... a roda de amigos que canta e batuca na mesa de bar, o violão na varanda da fazenda... São manifestações musicais diferenciadas: produções populares, eruditas (a chamada música "clássica") ou da indústria cultural – todas são música. Mas que características perpassam todas essas manifestações, tornando-as "música"? O que, em suma, caracteriza a música? A questão, dessa forma, já não fica tão óbvia.

Poderíamos tentar encerrar a discussão dizendo: a música é uma forma de arte que tem como material básico o som. Entretanto, na verdade, estaríamos apenas abrindo novas questões, pois não explicamos o que é arte e, portanto, só deslocamos o problema, que permanece em aberto: afinal, o que é arte? O fato é que a concepção de arte vem sendo discutida por filósofos, estetas e os mais diversos estudiosos desde a Antigüidade clássica, variando conforme o momento histórico e a perspectiva de análise. Sendo assim, não vamos

---

* Versão revista do artigo publicado em *Ensino de Arte* – Revista da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, ano II, nº III, [1999], p.14-17.

pretender resolver a questão, mas apenas tentar esclarecer alguns de seus aspectos.

Apesar dos problemas da definição de música acima apresentados – a música é uma forma de arte que tem como material básico o som –, propomos tomá-la provisoriamente para a nossa discussão, em que vamos questionar dois dizeres correntes, que costumam ser tomados como "óbvios" sem uma maior reflexão. Todos já devem ter ouvido falar que:

1) Os pássaros fazem música.
2) A música é uma linguagem universal[1].

Pretendemos, aqui, questionar essas afirmações, opondo-nos a elas.

A arte de modo geral – e a música aí compreendida – é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo. O fazer arte é uma atividade intencional, uma atividade criativa, uma construção – construção de formas significativas. E aqui o termo "forma" tem um sentido amplo: construção de formas sonoras, no caso da música; de formas visuais, nas artes plásticas; e daí por diante.

Ao contrário dos pássaros, o homem constrói e cria diversos apetrechos para o seu fazer artístico: utensílios variados, de pincéis a formões; pianos, flautas, todos os instrumentos musicais; tudo isso e muito mais. Já os pássaros não fabricam ferramentas para as suas atividades: não produzem dispositivos para a construção de ninhos e nem para o seu cantar. Seria possível argumentar que, em várias atividades artísticas, o homem emprega apenas os recursos do próprio corpo – como para cantar ou dançar. No entanto, mesmo nesses

[1] A esse respeito, ver Schroeder (2005, p.13-17), que analisa como esta concepção se manifesta com constância na fala de educadores, músicos e críticos. Comparativamente, para uma análise da representação de música como linguagem no discurso de professores de música em escolas de educação básica, ver Duarte (2004, p.110-117).

casos, o homem cria técnicas que utilizam distintamente o corpo, que de uma certa forma selecionam e aprimoram possibilidades da natureza, muitas vezes quase a desafiando. E essas técnicas de utilização do corpo estão ligadas a determinadas concepções de arte. Basta pensar, por exemplo, nos modos de utilizar a voz, tão diferentes em um cantor lírico – como Luciano Pavarotti – e em um cantor popular – como Zeca Pagodinho. Ou observar como as posições de pés no balé clássico se distanciam do andar natural e até certo ponto contrariam a natureza. Assim, o desenvolvimento de técnicas para fazer uso do corpo, a criação de instrumentos que expandam as suas possibilidades, a construção de ferramentas para o seu agir sobre o mundo são uma característica essencialmente humana – o que já diferencia, portanto, o fazer artístico humano do cantar dos pássaros.

Por outro lado, se pensarmos em uma determinada espécie de pássaro – um bem-te-vi, por exemplo –, ela canta do mesmo jeito hoje, como cantava há séculos atrás; canta do mesmo jeito na Paraíba, como canta no Rio Grande do Sul ou em outros continentes – se houver bem-te-vi por lá. Diferentemente do fazer musical humano, o canto do pássaro não varia conforme o espaço ou o momento histórico: o cantar do pássaro é da espécie, e caracteriza-o como o pássaro tal. Não é, portanto, uma atividade significativa e intencional sobre o mundo, como a música do homem. Nesse sentido, posiciona-se Antônio Jardim (1995), em seu instigante artigo *Pássaros não fazem música; formigas não fazem política*:

> Se os pássaros que cantam não cantassem como cantam não seriam aqueles pássaros. Se as formigas não se organizassem como se organizam não seriam formigas. Quer dizer: os pássaros não sabem, nem precisam saber que cantam. Nós sabemos que eles cantam, eles não. Eles são o seu canto, eles *só* são. (Jardim, 1995, p.79)

Sendo assim, quando dizemos que os pássaros fazem música, estamos, na verdade, projetando sobre eles uma experiência nossa, essencialmente humana. Estamos interpretando o seu cantar na nossa medida, estamos "humanizando" os pássaros.

Até este ponto de nossa discussão, é possível estabelecer que:

- Os pássaros não fazem música. Os homens fazem música; criam, produzem música.
- A música – ou melhor, a arte em geral – é uma atividade essencialmente humana, intencional, de criação de significações. Nesse sentido, podemos falar das linguagens artísticas.

Podemos, agora, passar a questionar a segunda afirmação: – a música é uma linguagem universal.

Afirmamos que, distintamente do canto do pássaro, o fazer musical humano varia, diferencia-se conforme o momento histórico e o espaço social. Isso quer dizer que o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda a sua riqueza e complexidade.

Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que é um fenômeno universal. Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, de cada grupo. Exemplificando: entre os sons possíveis de serem captados pelo ouvido humano, entre todos os sons da natureza e os possíveis de serem produzidos, cada grupo social seleciona, num determinado momento histórico, aqueles que são o seu material musical, estabelecendo o modo de articular e organizar esses sons. Assim é que, para a civilização européia e durante vários séculos, a música estruturava-se exclusivamente a partir das notas e dentro dos princípios da tonalidade: colocando de um modo bem simples, a música tonal utiliza sete notas (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) que cumprem funções distintas e hierarquizadas (como tônica, dominante, etc.) dentro de um determinado tom (por exemplo, dó maior); a partir daí são estabelecidos princípios para a organização das notas em sucessão (na melodia) ou em simultaneidade (na harmonia). Há, no entanto, possibilidades de sons que não se enquadram nas alturas

definidas das notas musicais e que são utilizados por outras culturas em sua música. Mas mesmo o modo como a tonalidade e seus princípios são definidos na música ocidental sofre variações, conforme o momento histórico. Uma evidência disso é o intervalo de 4ª aumentada ou 5ª diminuta, o chamado "trítono", hoje correntemente empregado sem causar grandes estranhezas – quem toca violão conhece bem os acordes de 5ª diminuta. Esse intervalo – composto pelas notas si e fá, por exemplo – era considerado, no século XIV, como "a mais terrível das dissonâncias", sendo chamado de o "diabo na música", e por causa disso era proibido (Candé, 1983, p.222-223).

Assim, se a arte é um fenômeno universal, como linguagem é culturalmente construída, diferenciando-se de cultura para cultura. Inclusive, dentro de uma mesma sociedade – como a nossa, a brasileira –, de grupo para grupo, pois em nosso país convivem práticas musicais distintas, uma vez que podemos pensar nas manifestações culturais e artísticas eruditas, e nas diversas formas de arte e cultura populares, com sua imensa variedade. Exatamente porque a música é uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que a torna uma música significativa para nós. Em contrapartida, costumamos "estranhar" a música que não faz parte de nossa experiência. Quem é que já não ouviu alguém dizer – ou até mesmo disse – a seguinte frase: "isto não é música"? Essa atitude em relação à música do outro pode ser encontrada, por exemplo, por parte de um músico erudito em relação ao rap, de um velho seresteiro em relação ao barulhento rock do filho do vizinho, de um jovem roqueiro em relação à música erudita contemporânea, ou de um fã de música sertaneja em relação a uma música indígena. Como bem coloca J. Jota de Moraes, no seu livro *O que é música*:

> Cada um de nós costuma emprestar tanta importância à música que ouve mais freqüentemente, que acaba por tender a não encarar como música, como significação, a ati-

> vidade musical do vizinho, quer este more ao lado, quer ele viva na Polinésia. [E] Isso é uma atitude [...] cultural. (Moraes, 1983, p.15-16)

Esperamos, portanto, ter deixado claro que a música não é uma linguagem universal. É, sem dúvida, um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente construída. Se a música fosse uma linguagem universal, seria sempre significativa – isto é, qualquer música seria significativa para qualquer pessoa –, independentemente da cultura, e desse modo a estranheza em relação à música do outro não existiria.

Agora podemos retomar a definição provisória apresentada no início deste texto: – a música é uma forma de arte que tem como material básico o som. E podemos ajustá-la um pouquinho mais, dizendo: – a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som. Nesse ponto, é preciso retomar uma outra questão, que até agora ficou encoberta, e que diz respeito ao caráter dinâmico da música. Falamos que a música tem por material básico o som – e não nos referimos por acaso a "material básico". Pois o fato é que o som não é o material único ou exclusivo da música. Como diversos historiadores apontam, em seus primórdios a música era parte de rituais comunitários e integrava diversos elementos presentes na vida grupal; mesmo na Grécia Antiga, "música e poesia eram uma coisa só; poemas recitados eram entoados e, algumas vezes, associados à dança" (Menuhin; Davis, 1981, p.35). Essa integração também é encontrada em correntes contemporâneas da música erudita, que têm incorporado à manifestação musical outros recursos expressivos, como luzes, movimento, encenação, etc. É bom lembrar também que toda performance musical têm um aspecto cênico, quer este seja intencionalmente planejado e explorado ou não. Os regentes e solistas da música erudita "sabem" disso – talvez de um modo não-consciente, mas sabem –, na medida em que seus gestos e expressões faciais integram a sua interpretação musical. Os roqueiros também sabem, com os cabelos voando e as guitarras sendo jogadas... Nós, ouvintes, também sabemos, na medida em que

temos consciência da diferença entre uma apresentação ao vivo e uma gravação, como registro puramente sonoro. Nesse sentido, correntes da música contemporânea propõem incorporar – de modo planejado e intencional – esse aspecto cênico ao evento musical.

A chamada "música erudita contemporânea" abarca diversas correntes que se desenvolvem desde o início do século XX, com o movimento futurista impulsionado por Filippo Tommaso Marinetti e Luigi Russolo, o serialismo dodecafônico da escola de Viena, assim como, a partir do pós-guerra, pelas chamadas vanguardas – a música concreta, eletrônica, aleatória, etc. Ao longo dos séculos XX e XI, essas diversas correntes da música erudita contribuem para a renovação do fazer musical e da própria música, não apenas pela incorporação de outros recursos expressivos, mas também pelo modo como o material propriamente sonoro passa a ser tratado. Como já apontado, cada grupo social seleciona aqueles sons que são o seu material musical, assim como o modo de articulá-los e organizá-los. Desta forma, durante vários séculos, só se fazia música na civilização ocidental a partir das notas e dentro dos princípios da tonalidade. Este quadro é alterado pelas diversas correntes contemporâneas acima referidas, cujas contribuições se entrecruzam e se complementam, rompendo ou reinterpretando os princípios da tonalidade e ainda ampliando o material musical para muito além das notas: incorporam o ruído como material musical; exploram fontes sonoras alternativas, desde aparelhos eletrônicos a objetos do cotidiano, incluindo modos novos de produzir sons com os instrumentos musicais tradicionais – como, por exemplo, manusear diretamente as cordas do piano, ou percutir a caixa de madeira do violino.

Essas correntes permitem, ainda, tomar gravações de sons da natureza ou do cotidiano como material para a composição musical. Assim, é justamente nesse contexto musical que o canto de um pássaro pode se tornar música: nesse caso, o homem intencionalmente se apropria do canto do pássaro, incorporando-o em seu fazer artístico, quando grava esse canto e o articula a outros elementos, com finalidade significativa, em uma peça musical.

Essa ampliação do material musical – proposta pelas correntes que renovaram a música erudita nos séculos XX e XI – corresponde também a uma nova estética, a princípios distintos de organizar os sons (em séries, blocos, massas, texturas, etc.), levando-se em conta, muitas vezes, a participação criativa do executante, do intérprete. Nesse sentido, Lopes (1990, p.1) refere-se às "novas poéticas e novas formatividades que subvertem completamente a lógica de uma escrita tradicional agora insuficiente e estreita para as necessidades criadas por obras que jogam com materialidades e modelos conceptuais que não têm precedentes". A música assim concebida exige, portanto, inovações na grafia musical, uma vez que a notação tradicional não é mais suficiente para o registro dessas novas alternativas sonoras[2].

No entanto, apesar de seu importante papel, essas correntes contemporâneas da música erudita têm, de modo geral, um público relativamente pequeno; são pouco contempladas nos repertórios das orquestras ou mesmo na formação de músicos e de professores de música. Na verdade, essas novas sonoridades distanciam-se dos padrões da música tonal e, exatamente por não fazerem parte de nossa vivência, soam "estranhas" para nós: não estamos familiarizados com os seus princípios de organização sonora, com a sua estética. Aliás, acreditamos que todas as vanguardas sofrem este "estranhamento", na medida em que cumprem a função de abrir caminhos, questionando os limites da própria linguagem artística em seus padrões de organização já consagrados[3]. Neste sentido, essas diversas correntes da música erudita contemporânea contribuem para ampliar o material sonoro, para apontar alternativas para o fazer musical, indicando novos recursos expressivos e significativos. E muitos desses recursos

---

[2] A esse respeito, ver a discussão de Pergamo (1993, p.15-40) sobre as consequências gráficas das novas orientações da música contemporânea – liberação da tonalidade, ruptura da simetria e da periodicidade rítmica, busca de novas sonoridades.

[3] E essa função é importante e válida, mesmo que a corrente de vanguarda não perdure ou não consiga se difundir de modo mais amplo.

já estão incorporados mais rotineiramente no fazer artístico, convivendo e interagindo com padrões mais tradicionais de organização musical.

Por outro lado, esses novos recursos expressivos e significativos da música contemporânea abrem alternativas para a prática educativa. Propostas pedagógicas de compositores eruditos contemporâneos – como Paynter e Aston (1970) ou Schafer (1991; 1994) – baseiam-se no trabalho exploratório e criativo sobre o material sonoro na "oficina de música"[4] – também chamada de "laboratório de som" ou "experimentação sonora". Na oficina, a música não é tomada como pronta, a ser aprendida e repetida, mas a ser construída pela ação do aluno, sendo o material básico desse processo o próprio som, de modo amplo, e não mais as notas ou os elementos musicais convencionais, como no ensino tradicional. Nesse quadro, o trabalho sonoro criativo torna-se mais acessível, não dependendo de uma longa formação voltada para o aprendizado da notação tradicional, das regras de harmonia ou contraponto.

A proposta pedagógica da oficina de música, vinculada à estética da música contemporânea, traz sem dúvida indicações valiosas para a educação musical. Consideramos, contudo, que não é o caso de opor um padrão a outro, de colocar a música contemporânea em oposição – ou em substituição – à música de base tonal. Tal oposição não teria sentido, na medida em que a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

A questão de como viabilizar este projeto educacional seria tema para uma outra discussão, de modo que não cabe aqui estendê-

---

[4] A respeito, ver o Capítulo 9.

la. No entanto, queremos ressaltar que não há um caminho único nem uma receita pronta para esse projeto de uma educação musical democratizante. É preciso construí-lo, e para tal duas atitudes renovadoras são imprescindíveis:

1) Em lugar da acomodação, que leva a repetir sem crítica ou questionamentos os modelos tradicionais de ensino de música, faz-se necessária a disposição de buscar e experimentar alternativas, de modo consciente.
2) Em lugar de se prender a um determinado "padrão" musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento.

Sendo assim, na medida em que formos capazes de ampliar a nossa concepção de música, estaremos em sintonia com esse projeto de democratização no acesso à arte e à cultura, contribuindo para a sua efetiva construção.

2.
MUSICALIZAÇÃO: tema e reavaliações*

Pode parecer que todos entendem o que é "musicalização". Porém, essa primeira apreensão é vaga e abstrata, em contraste com a riqueza de significados que essa noção pode adquirir, quando submetida ao crivo da reflexão.

Explicar a musicalização apenas em termos de música (ou correlatos) é permanecer no nível da abstração, em que a música é um pressuposto dado, inquestionável e sagrado, que se autodetermina. Mas, como bem evidencia Aronoff (1974, p.34): "A música é uma experiência humana. Não deriva das propriedades físicas do som como tais, mas sim da relação do homem com o som"[1].

A partir dessa constatação, reinquirindo sucessivamente os termos de nossa linguagem corrente – o que é música, o que é arte, linguagem artística e assim por diante –, torna-se possível a reapropriação da musicalização em suas determinações. Definir, afinal, é explicitar uma concepção de musicalização, como uma proposta que revela uma visão de mundo.

Escolhemos para repensar a musicalização – reflexão que deverá fundamentar a prática – a vertente sociológica e educacional, que acreditamos ser mais adequada para tentar responder aos problemas da realidade brasileira. Como ponto de partida de nossa discussão, tomemos as seguintes definições:

---

* Versão revista do prefácio e 1° capítulo do livro de nossa autoria, *Reavaliações e buscas em musicalização* (São Paulo: Loyola, 1990. p. 13-37). Para maiores detalhes sobre a revisão empreendida, ver Apresentação.

[1] Em todos os casos de original em língua estrangeira, a tradução é nossa.

- Musicalização: ato ou processo de musicalizar.
- Musicalizar(-se): tornar(-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela (cf. Gainza, 1988, p.101).

Provisoriamente, pode-se dizer assim. No entanto, convém ir mais a fundo nesse pequeno enunciado, para revelar e delimitar melhor importantes questões subjacentes.

1ª reavaliação: a música como linguagem socialmente construída

"A música é a nossa mais antiga forma de expressão, mais antiga do que a linguagem ou a arte; começa com a voz e com a nossa necessidade preponderante de nos dar os outros". Com essa frase, Menuhin e Davis (1981, p.1) começam a sua exposição sobre *A música do homem*.

E da voz que se lança, o homem construiu, em seu desenvolvimento histórico, a música como uma linguagem artística, estruturada e organizada. Como uma forma de arte – cuja especificidade é ter o som como material básico[2] –, caracteriza-se como um meio de expressão e de comunicação. Meio de expressão, por objetivar e dar forma a uma vivência humana, e de comunicação por revelar essa experiência pessoal de modo que possa alcançar o outro e ser compartilhada (cf. Vasquez, 1978). Porém, para que possa ser efetivamente compartilhada, precisa ser "compreendida" – uma forma de compreensão sem dúvida distinta da que se aplica à linguagem verbal cotidiana, conceitual, cuja apreensão é marcada por um alto grau de automatismo.

Sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música – juntamente com seus princípios de organização – é um fenômeno histórico e social. Desse modo, por exemplo, a civilização européia, em sua evolução, consolidou a música tonal, com base no

[2] A esse respeito, ver o Capítulo 1.

sistema temperado, delimitando, entre todas as possibilidades sonoras, um certo leque de sons como "material musical" e estabelecendo as regras para sua manipulação: "a escala de sete sons, a tonalidade etc. representam códigos formais aos quais a música ocidental obedeceu durante três séculos, e que a opõem nitidamente à música dos outros continentes, que pode nos parecer incompreensível ou monótona simplesmente porque não se baseia nas mesmas convenções" (Forquin, 1982, p.42). Além disso, o sistema temperado, igualando os semitons, que são tomados como a menor distância "possível" entre os sons, condiciona a própria discriminação auditiva, gerando dificuldade para a identificação de intervalos menores. No entanto, outros grupos e outras culturas criaram modelos distintos para a organização dos sons.

Pode-se até dizer que o som naturalmente toca e faz as pessoas dançarem, como uma tendência universal do ser humano, e isso até poderia servir para explicar a "necessidade da música", a sua existência nas mais diferentes sociedades, em todas as épocas. Mas esta necessidade é respondida por formas concretas de organização dos sons, diferenciadas no tempo (histórico) e no espaço (social). Assim, a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola.

Com essas afirmações, torna-se mais claro que o "ser sensível à música" não è uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não-consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. Se o educador acreditar que a questão da sensibilidade é dada ou não de berço, ou que, em termos de música, "não há nada para entender, basta escutar", então tornará inútil o seu próprio trabalho.

> [...] não basta escutar: quando não se dispõe dos *instrumentos de percepção* que permitam ao indivíduo "situar-se", a música permanece sendo um mundo hermético, uma massa informe, um ruído monótono ou aborrecido [...] (Forquin, 1982, p.40).

A condição para que o indivíduo possa apreender a obra, dando-lhe sentido, é o domínio prévio dos instrumentos de percepção – isto é, de referenciais internalizados, construídos a partir de sua experiência, que lhe sirvam como esquemas de interpretação. Assim, a sua "competência artística" está diretamente vinculada ao grau desse domínio e ao refinamento desses esquemas de interpretação (cf. Bourdieu; Darbel, 2003, p.71-74).[3] Na falta desses instrumentos específicos, o indivíduo se orienta por referenciais emprestados da vida cotidiana, aplicando às obras de arte aqueles mesmos referenciais que lhe permitem apreender os objetos de seu ambiente diário como dotados de sentido (Bourdieu; Darbel, 2003, p.80). Sendo assim, a situação da música é particularmente desfavorável, pois nela "essa aplicação de categorias de percepção extra-estéticas é mais difícil, por falta de *referencial* anedótico realista ou de conotação ética suscetível de ser atribuída com suficiente facilidade" (Forquin, 1982, p.40). Tal fato é constatado com clareza ao se verificar que o foco de atenção, numa música popular de sucesso, tocada com freqüência nas rádios, é muito mais a letra – já que o verbal oferece um sentido

---

[3] Para toda essa discussão sobre a especificidade da percepção e compreensão das linguagens artísticas, e ainda sobre as condições sociais de acesso à arte e o papel da escola nesse processo, imensamente útil é a obra referida de Pierre Bourdieu e Alain Darbel, *O amor pela arte*: os museus de arte na Europa e seu público (2003). Baseada nos dados de uma pesquisa empírica sobre a freqüência a museus, e portanto diretamente vinculada à questão das artes visuais, a obra oferece um material teórico necessário à reflexão do educador que lida com qualquer linguagem artística, inclusive a musical. Ver principalmente 1ª parte – Condições sociais da prática cultural (p.36-67) – e 2ª parte – Obras culturais e disposição culta (p. 68-111).

facilmente detectável com base na comunicação cotidiana –, enquanto os instrumentos do arranjo não são, muitas vezes, conscientemente percebidos.

Na perspectiva abordada, portanto, musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.

2ª reavaliação: o acesso socialmente diferenciado à música, à arte e à cultura

Se os esquemas de percepção das linguagens artísticas são desenvolvidos pelas experiências de vida de cada um, torna-se claro que não é apenas a escola que musicaliza. Musicalizam as chamadas formas de educação não-formal, ligadas a diferentes práticas culturais populares, como as que dizem respeito ao processo de aprendizagem das crianças numa escola de samba ou dos participantes de um grupo de ciranda ou de folia de reis[4]. E mais ainda: para alguém que nunca participou de algo que possa ser socialmente reconhecido como uma "atividade musical", musicalizam as suas experiências de vida, dispersas e assistemáticas – o ouvir música (no rádio, no CD, no MP3...), dançar, batucar na mesa de um bar, etc. –, experiências estas que funcionam, digamos, como uma forma "espontânea" de se musicalizar.

Esses processos de musicalização não são equivalentes – apesar de serem relacionados e complementares –, pois seus resultados são qualitativamente distintos. No caso da "musicalização espontânea", através de vivências assistemáticas, as possibilidades dependem, diretamente e de maneira bastante clara, das condições socioculturais do indivíduo; condições estas que, como veremos, tam-

[4] A respeito, ver, entre outros, Conde e Neves, 1984/1985.

bém interferem nos processos formais de musicalização. Isso porque nem todos têm, socialmente, acesso à imensa riqueza que é a música no momento atual, sob a forma de diferentes manifestações. Visto que essas manifestações musicais diferenciadas carregam significações sociais diversas, cabe indagar qual é a música que nos serve de referência para musicalizar. Essa pergunta é imprescindível, já que, no âmbito deste trabalho, discutiremos a musicalização como um processo educacional orientado.

Se desconsiderarmos essa indagação, em nome de uma música abstrata – "a música pela música" –, estaremos situando-a acima dos homens, que a produzem socialmente. Estaremos, ainda, desconhecendo que a música só existe concretamente sob a forma de expressões culturais diferenciadas, que refletem – não de modo mecânico, vale lembrar – modos de vida e concepções de mundo. E dessa forma escondemos da consciência o fato de que esta música em nome da qual agimos é *um* padrão, *uma* forma (entre outras) de expressão musical tornada modelo e tornada valor através de um processo histórico-social. Assim, quando musicalizamos em nome dela ou para ela, estamos transmitindo ou mesmo impondo um padrão cultural. A título de exemplificação, cabe lembrar dos jesuítas, que foram, em seu trabalho de catequização, os primeiros professores de música européia no Brasil. Segundo Kiefer (1976, p.10-13), eles desculturaram a tal ponto a música indígena que dela praticamente não restam vestígios na chamada "música brasileira" – da qual não faz parte a música dos grupos indígenas isolados, que atualmente é recolhida e estudada.

O padrão – referência e modelo – que tem direcionado a educação musical nas escolas brasileiras (especializadas ou não[5]) tem sido o da música erudita européia, de base tonal. Note-se que o tonalismo, que se encontra também bastante fixado na música popular de nossos dias, é apenas um momento (embora marcante) na evo-

[5] Por "escola regular", referimo-nos às escolas de educação básica, voltadas para a formação geral; já "escola especializada" diz respeito a escolas cujo ensino se restringe a um campo específico – no nosso caso, trata-se de escolas de música.

lução da música erudita, que trouxe, em uma nova etapa, a própria desagregação do sistema tonal e a incorporação de novos materiais sonoros. No entanto, a música tonal ainda é um padrão bastante forte no processo educativo. Apenas como um exemplo da influência dessa abordagem, vale citar Edgar Willems, conhecido pedagogo belga falecido em 1978, cuja proposta metodológica, fundamentada em termos psicológicos, ainda serve de base a muitas práticas. Chega ele a se referir ao sentido tonal como "próprio ao *grau atual de evolução de nossa raça*" (Willems, 1966, p.14 – grifos do original), justificando, assim, a importância que lhe confere em seu método. Trata-se, sem dúvida, de uma visão etnocêntrica, que também relega o caráter vivo e dinâmico da música.

Segundo Gainza (1977, p.41), a música erudita tem reconhecidamente um caráter extenso e elaborado, exigindo para sua percepção uma dose considerável de elementos mentais. Em contraposição, diversas formas da música popular caracterizam-se por estruturas breves e vitais, por vezes esquemáticas[6]. Historicamente, a música erudita configurou-se como uma música de elite, de modo que, sendo ela o padrão (educacional) a alcançar ou mesmo a venerar, é, ao mesmo tempo, um ideal tornado inacessível. "A transmissão escolar desempenha sempre uma função de *legitimação*", consagrando obras que constitui como "dignas de ser admiradas", contribuindo com isso para "definir a hierarquia dos bens culturais válida em determinada sociedade, em determinado momento" (Bourdieu; Darbel, 2003, p.239). No entanto, se a escola define o ideal, dificilmente cumpre o papel de fornecer a todos os meios para alcançá-lo.

Não são fatores do tipo pobreza de espírito ou de inteligência que mantêm a grande maioria da população brasileira distante da

[6] Sem dúvida, há generalização nessas referências à música erudita e popular, sem considerar as diferenças qualitativas entre obras determinadas. Além disso, cabe ressaltar que essa caracterização genérica do modo de estruturação de cada uma delas não corresponde automaticamente a um critério de valor – principalmente quando se procura tomar cada manifestação musical em seu contexto cultural e social mais amplo.

música erudita; esse tipo de argumento só esconde as reais determinações. "A estatística revela que o acesso às obras culturais é privilégio da classe culta; no entanto, tal privilégio exibe a aparência da legitimidade" (Bourdieu; Darbel, 2003, p.69). Ligada ao lazer, a arte foi tida durante muito tempo (e ainda hoje) como uma "atividade misteriosamente inspirada", o que mascarava o fato de que seu acesso era dado apenas aos que usufruíam das riquezas socialmente produzidas, pois "esse lazer ocioso, essa utilização do tempo livre não foram dados a todos por igual dentro da sociedade: constituíram-se em privilégio das classes favorecidas, que também foram as classes sociais dominantes" (Porcher, 1982, p.13).

Atualmente, numa sociedade urbana e industrial, onde a difusão da cultura é muito mais intensa, rápida e diversificada do que em outros momentos e outros espaços, está a princípio à disposição dos indivíduos um universo musical extremamente amplo e rico, formado pela música de diversas épocas, de diferentes formas e estilos. Isto em termos de uma "possibilidade pura", teórica e potencial, porque a "possibilidade real" de usufruir dessa disponibilidade não é dada a todos. Para cada indivíduo, a escolha e o "consumo" de música estão direcionados e limitados pelos instrumentos de apreensão, pelos esquemas perceptivos e interpretativos de que dispõe. Como dizem Bourdieu e Darbel (2003, p.71), "A obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela".

Assim sendo, sem sequer chegar a considerar que as condições de existência de boa parte da população brasileira ainda estão próximas do nível da sobrevivência, vetando-lhe inúmeras dessas "possibilidades", é possível compreender por que a vivência artística da maioria é bastante restrita, passando ao largo da música erudita. Esta vivência limitada, produzida pela ausência de esquemas perceptivos de maior alcance, é também sua produtora, pois dificilmente oferece elementos que possam levar ao aprimoramento desses esquemas. Um imenso número de pessoas se encontra, portanto, numa situação sociocultural tal que dispõe de parcos instrumentos para exercer a crítica da realidade musical em que vive, dificilmen-

te tendo condições de romper com os padrões difundidos pela indústria cultural[7].

Nesse quadro, portanto, concertos gratuitos não são garantia suficiente para um acesso democrático à música erudita, em termos de sua real apreensão, pois esta requer previamente o domínio de referenciais que permitam perceber essa música como significativa – embora, sem dúvida, a gratuidade seja necessária para a democratização e esses concertos possibilitem oportunidades para o processo de familiarização. No entanto, como mostram Bourdieu e Darbel (2003, p.169), "entrada franca é também entrada facultativa, reservada àqueles que, dotados da faculdade de se apropriarem das obras, têm o privilégio de usar dessa liberdade". Essa entrada facultativa é, portanto, privilégio de quem pôde desenvolver uma "necessidade cultural", que, ao contrário das "necessidades primárias", é produto da educação e do modo de vida. Assim, a necessidade cultural, como condição de acesso e direcionamento da escolha da música erudita, está diretamente vinculada ao domínio dos instrumentos necessários à sua apreensão.

Seria possível dizer, então, que a escola existe exatamente para "compensar" toda essa situação apresentada, fornecendo a todos, igualmente, elementos para o acesso e a apreensão da música erudita? Nesse quadro, a musicalização desempenharia, quase automaticamente, um papel democratizante, promovendo o domínio dos instrumentos de percepção necessários para a apropriação das formas musicais elaboradas e complexas da música erudita, que historicamente tem sido um privilégio das elites.

Mas é realmente assim?

---

[7] Convém não considerar de modo mecânico ou automático a questão da difusão de padrões pela indústria cultural e sua assimilação. Os estudos de recepção têm trazido significativa contribuição, ao enfocar as interpretações e reelaborações empreendidas pelos agentes de cada segmento social, evidenciando sua não-passividade – o que, no entanto, também não pode ser supervalorizado. A respeito, ver Capítulos 5 e 6.

3ª reavaliação: a escola e seus limites

A escola, ao mesmo tempo em que forma alguns, exclui outros – basta observar os índices de evasão e repetência, e quem são os que conseguem ter êxito. O ensino da música, especificamente, não escapa do quadro geral do sistema de ensino brasileiro, que ainda é excludente e elitista.

Vários mecanismos atuam para a exclusão dos indivíduos oriundos das camadas mais pobres da população, dificultando ou mesmo impossibilitando seu sucesso escolar – desde os relativos a uma "escolarização desigual", até os mecanismos propriamente educacionais, que promovem o "desempenho desigual". Não nos cabe, aqui, estudá-los detalhadamente, mas apontaremos alguns desses mecanismos[8], buscando uma melhor compreensão da realidade educacional brasileira, como referência para nossa proposta de musicalização.

Em primeiro lugar, apesar dos dispositivos legais (Constituição e Lei 9394/96) que determinam a obrigatoriedade do ensino fundamental – e a contrapartida do oferecimento de uma escolarização pública e gratuita durante 8 (ou 9) anos[9] –, uma parte significativa dos alunos que ingressam na 1ª série não consegue concluí-lo. Contribui para tanto o fato de que, como aponta Cunha (1983, p. 169), "Os setores de mais baixa renda da sociedade brasileira têm menos chances de entrar na escola; quando entram, o fazem mais tardiamente e em escolas de mais baixa qualidade". Assim, em algumas regiões, os índices de analfabetismo ainda são expressivos. No Estado da Paraíba, por exemplo, a taxa de analfabetismo na população de

---

[8] Tomamos como base para nossa seleção e apresentação desses mecanismos o estudo feito por Luiz Antônio Cunha, em *Educação e desenvolvimento social no Brasil* (1983).

[9] A Lei 11.274/2006 (que altera a Lei 9394/96) amplia o ensino fundamental para 9 anos, com a obrigatoriedade de matrícula neste nível de ensino aos seis anos de idade. Entretanto, segundo seu Artigo 6º, a implementação desta mudança deve ser realizada até 2010 (Brasil, 2006a).

10 a 15 anos é de 13,86%; acima de 15 anos chega aos 29,71%. Por outro lado, mesmo nas escolas da zona urbana, a partir da 5ª série o índice de distorção idade-série alcança mais da metade dos alunos[10].

Quanto às escolas especializadas no ensino de música ou de arte em geral, a respeito das quais não há disposições legais que definam o seu oferecimento ou gratuidade, fica patente a elitização no acesso. Atualmente, o espaço educacional para a atividade artística de maior alcance – portanto mais democrático, em princípio – é dado pelas parcas horas destinadas a Arte no currículo da educação básica[11].

Por outro lado, as escolas dos bairros periféricos – de um modo geral as destinadas às classes subalternas – dispõem de condições de ensino mais precárias (equipamentos, profissionais, etc.)[12], onde justamente seriam necessários os melhores recursos, já que os alunos desses estabelecimentos não dispõem normalmente, em seu ambiente familiar, de condições favoráveis a um bom desempenho escolar, ou que possam promover uma disposição durável para a prática cultural (nos termos em que a escola irá exigir).

---

[10] Dados apresentados nos "Indicadores demográficos e educacionais", disponibilizados on line pelo Ministério da Educação e acessados em 18/04/2008:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9782&Itemid=99999999>

[11] A respeito, ver Capítulos 7 e 8.

[12] Com base em nossa experiência como professora da rede pública do Governo do Distrito Federal, entre os anos de 1977 e 1984, apresentamos como exemplo o caso de Brasília, onde se tem uma das redes oficiais de ensino mais bem estruturadas, fornecendo educação gratuita a amplas e diferenciadas camadas da população. Entre as escolas da rede, encontram-se a Escola de Música de Brasília – talvez a maior e mais bem equipada escola pública de nível médio especializada em música do país – e as Escolas Parque – destinadas a atividades de complementação da formação regular, dentre elas as artísticas. Pelo menos até 1984, quando eram quatro as Escolas Parque, todas elas localizavam-se no Plano Piloto, onde o nível de vida era mais alto, e os professores especializados em música de apenas uma Escola Parque eram em maior número que o conjunto desses professores na Regional de uma das cidades-satélites mais distantes.

No nível do processo pedagógico propriamente dito, a escola valoriza e reforça os padrões culturais expressos no vocabulário, na estrutura das frases, nas maneiras de se relacionar vigentes nas camadas médias, segregando os alunos que não os possuem. A ação pedagógica se baseia e se utiliza desses padrões (a linguagem, comportamentos, interesses), sendo de difícil assimilação para aqueles que não os vivenciam em casa. Esses mecanismos agem de tal forma que dissimulam a discriminação que produzem, e o aluno que é levado a fracassar interioriza "as razões da culpa como devidas à sua própria incapacidade e falta de motivação" (Cunha, 1983, p.217).

Enfocando especificamente o ensino de música, também se encontram evidências da atuação dos mecanismos assinalados. O que representa a atitude "estudei música, mas não dou para isso", além da incorporação da culpa pelo fracasso como falta de talento, aptidão ou musicalidade, quando a realidade mostra um processo de ensino que, preso a determinados padrões (e mesmo a certos métodos que a eles correspondem), é incapaz de atender às necessidades do aluno? O que dizer de alguém com uma experiência prática no campo da música popular, que toca de ouvido, improvisa e até mesmo compõe, e que procura uma escola especializada para aprofundar seus conhecimentos e ampliar suas possibilidades e sai de lá desiludido, para nunca mais voltar, por vezes deixando até de tocar? Foi excluído; sua vivência não foi valorizada ou mesmo considerada; pior: a sua musicalidade não era "a musicalidade" que norteava o ensino ali.

Bourdieu e Darbel (2003, p.100-111), discutindo a formação da competência artística, demonstram que os mecanismos que agem no interior do sistema de ensino (em geral) para a exclusão e a seletividade são os mesmos que agem no campo artístico, pois se trata de uma única e mesma questão: o acesso a uma cultura erudita, formal, que não é dado a todos na sociedade. A escola atua sobre experiências culturais já presentes, trazidas pelos alunos de sua vivência familiar e cotidiana. Assim, são pressupostas certas condições prévias, como base para a ação escolar. A própria comunicação pedagógica é função da cultura – como "sistema de esquemas de percepção, de apreciação, de pensamento e de ação, historicamente

constituído e socialmente condicionado" – que o receptor deve a seu meio, e que se aproxima mais ou menos "da cultura erudita transmitida pela Escola e dos modelos lingüísticos e culturais segundo os quais a Escola efetua tal transmissão" (Bourdieu; Darbel, 2003, p.110-111).

Dessa forma, o ensino artístico encontrado nas escolas – inclusive nas especializadas – só pode ser eficaz para aqueles que tiveram as condições sociais necessárias para desenvolver uma competência prévia, uma familiaridade e prática cultural como pressupostos para o aprendizado formalizado. A competência artística, tão referida, é adquirida através das "aprendizagens imperceptíveis e inconscientes" de uma educação precoce, "ao mesmo tempo, difusa e total" (Bourdieu; Darbel, 2003, p.105), que, através de uma lenta familiarização, é capaz de interiorizar a cultura como uma "disposição permanente e generalizada para decifrar os objetos e os comportamentos culturais", através do domínio de suas linguagens, de seus princípios de organização (p.110).

> [...] a educação escolar tende a favorecer a retomada consciente de esquemas de pensamento, de percepção ou de expressão, já controlados inconscientemente, por um lado, ao formular explicitamente os princípios da gramática criadora, por exemplo, as leis da harmonia e do contraponto, ou as regras da composição pictural, e, por outro, ao fornecer o material verbal e conceitual indispensável para dar nome às diferenças, antes de tudo, percebidas de maneira puramente intuitiva. (Bourdieu; Darbel, 2003, p.106)

A revelação desses mecanismos relativos à atuação da escola é o que permite entender plenamente a nossa colocação anterior a respeito da música erudita, como um padrão que tem norteado o ensino na área: é o padrão a alcançar, legitimado pela escola, que a estabelece como *a* música digna de ser admirada; ao mesmo tempo, é um ideal inacessível, uma vez que a ação pedagógica só é eficaz sobre uma vivência cultural prévia, que a escola pressupõe, mas não promove sistematicamente.

Se a condição para o sucesso na escola, tanto no campo da música como no desempenho global, é uma competência prévia, gerada por experiências culturais que são desigualmente distribuídas na sociedade, a escola acaba por reproduzir essas desigualdades iniciais. Se a instituição escolar se dispensa de promover metodicamente esta cultura que ela pressupõe, "ao [se] omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família" – como dizem Bourdieu e Darbel (2003, p.108) –, estará perpetuando e legitimando as desigualdades sociais, não sendo capaz de quebrar o círculo vicioso que condena ao fracasso as ações de educação cultural (dentro e fora da escola, como os concertos gratuitos, por exemplo).

No entanto, se a escola reproduz a estrutura de classes, mantendo e legitimando o acesso diferenciado à cultura, à arte e à música, ela também é um lugar de conflito, passível de ser transformada (ou mesmo conquistada). A escola é uma realidade complexa e dinâmica: produto histórico da sociedade na qual se insere, não deixa de influenciá-la, também produzindo essa mesma sociedade. É portanto um espaço vivo, onde o processo de ensino-aprendizagem, no seu fazer-se a cada dia, é um movimento que traz em si a possibilidade do novo. Assim, enquanto a escola, como instituição social, não se transforma em seu caráter seletivo, cada educador não pode se eximir da responsabilidade de agir, dentro de todos os limites e contra eles, no espaço do dia-a-dia escolar.

A pequena atuação de cada um não ira "salvar" a educação brasileira. O simples fato de se ter a música ou a arte como material na ação pedagógica tampouco irá fazer com que sua prática seja transformadora por si mesma. Uma educação musical qualquer não "compensa" necessariamente o acesso socialmente diferenciado à arte, pois, como foi visto, no quadro de um sistema educacional elitista e excludente, antes reforça as diferenças socioculturais. Mas se a transformação da educação como um todo não se opera pela ação isolada de um professor ou em apenas uma área de conhecimento, ela também se realiza através dessas várias instâncias: através da ação e da atitude de cada educador, através de cada matéria escolar, etc. Por

isso é tão necessário repensar profundamente a nossa prática e seus pressupostos, articulando esforços tanto no plano da ação como da reflexão. Através da análise do ensino de arte e de música (que não ocorre no vazio, mas no quadro da educação brasileira), procurar conhecer os mecanismos de exclusão; entender como se reproduz uma competência musical para poucos, para poder pensar a musicalização como um processo pedagógico orientado que busque democratizá-la.

Musicalização: o tema redescoberto

Nessa perspectiva, não compreendemos a musicalização apenas como um procedimento da pedagogia musical, um conjunto de técnicas que se justificam em si mesmas, por sua função imediata como etapa preparatória para um estudo de música mais amplo e aprofundado, de caráter técnico ou profissionalizante. Não cabe tomar a musicalização, portanto, como um trabalho "pré-musical", uma preparação para um aprendizado nos moldes tradicionais (o estudo de "teoria musical", de um instrumento, etc.). Tampouco a entendemos como dirigida somente a crianças (o que é uma visão bastante comum).

Como decorrência de todas as reavaliações empreendidas, concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical – mesmo que sejam adolescentes ou adultos. Necessitam, porque foram privados socialmente das condições para desenvolver tais esquemas em sua vivência cotidiana prévia à escola, cabendo, portanto, aproximá-los da música, em suas diversas manifestações (inclusive eruditas). Nesse caso, o trabalho deve mobilizar todos os recursos disponíveis para promover a familiarização que reiteradas experiências culturais de contato com a linguagem musical desenvolveriam imperceptivelmente, procurando substitutivos (aproximados) dessa vivência. Ou ainda atender àqueles que, dispondo no seu ambiente sociocultural das oportunidades para se familiarizar com distintas formas da linguagem musical, necessitam de um processo

orientado de musicalização como meio para tomar consciência desses esquemas perceptivos de que já dispõem e para expandi-los

Em um ou outro caso, as crianças seriam os destinatários ideais do processo de musicalização (embora não exclusivos). No primeiro caso, porque, se um trabalho sistemático desse tipo pudesse ser iniciado nos primeiros anos de escolarização e ter prosseguimento, a escola teria, enfim, condições para desenvolver em todas aquelas crianças os instrumentos adequados à apreensão das obras musicais, em sua multiplicidade, rompendo os mecanismos sociais encadeados que mantêm a arte (especialmente em suas formas eruditas) como privilégio das elites. No segundo, a ação da musicalização e da familiarização se reforçariam mutuamente, no curso do desenvolvimento da criança.

Interligando-se, de uma forma ou de outra, aos processos sociais de difusão da cultura – informais, cotidianos, praticamente imperceptíveis –, a musicalização não se exaure em si mesma. Ela articula-se à inserção do indivíduo em seu meio sociocultural, devendo, portanto, contribuir para tornar a sua relação com o ambiente mais significativa e participante. Dessa forma, cabe à ação pedagógica voltada para a aquisição dos esquemas de percepção da linguagem musical desenvolver condições para a compreensão crítica da realidade cultural de cada um e para a ampliação de sua experiência musical.

Nesse sentido, principalmente na musicalização junto aos não-familiarizados previamente, que assume um caráter de emergência, a vivência real do aluno, por mais restrita que seja, não pode ser negada. É essa vivência que deve ser o primeiro objeto da ação musicalizadora, apoiando o salto até horizontes mais amplos. Pois, como Tacuchian (1982, p.63) expressa, com toda clareza: "Se a educação e a arte devem estar a serviço do homem, sua estratégia deve partir de sua própria cultura, ainda que seja a cultura do oprimido".

A musicalização, portanto, não deve trazer um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do aluno. A cultura do oprimido – tantas vezes desconhecida, tida como não-representativa, como totalmente determi-

nada pela indústria cultural – é complexa e multifacetada, integrando elementos de conformismo e resistência. As diversas manifestações musicais, mesmo quando baseadas em estruturas mais simples, são sempre significativas, no contexto de vida de seus produtores.

O que acontece muitas vezes, ao se levantar a necessidade de partir da cultura do aluno, é cair numa posição teórica de exaltação da cultura popular, que, ao pretender denunciar o caráter elitista do acesso à arte e à "alta cultura" (em nosso caso, à música erudita), finda por cair numa rejeição da arte e da cultura como tal[13]. Como aponta Rouanet (1987), esse antielitismo contaminado pelo "irracionalismo" leva a um resultado altamente conservador: sob a bandeira da defesa dos interesses populares, são mantidos os limites de um "gueto cultural" – lingüístico, artístico, musical[14]. Em contrapartida, liberto do irracionalismo, o antielitismo seria a defesa do ideal democrático da universalidade, o que significa criar condições para que todos possam ampliar o seu acesso ao saber e à arte, em suas diversas formas, inclusive as "cultas", rejeitando uma política cultural em que estas últimas sejam reservadas apenas para a fruição de uma minoria. Nesse sentido, faz-se necessário defender os meios de:

> [...] autorizar a instituição escolar a desempenhar a função que lhe incumbe de fato e de direito, a saber, desenvolver em todos os integrantes da sociedade, sem qual-

---

[13] É preciso ter em vista que a cultura popular (cultura do oprimido, do povo, das classes subalternas) e a cultura erudita (alta cultura, cultura formal, de elite), em suas várias manifestações – as formas de arte, a língua, os diversos saberes, crenças, etc. – são ambas, em um determinado momento histórico e em uma dada sociedade, expressões diferenciadas de uma mesma realidade complexa, dinâmica e contraditória, onde se encontram inseridas e relacionadas, só podendo ser plenamente compreendidas a partir desta contextualização. Sendo assim, é necessário o devido cuidado para evitar supervalorizar (ou subestimar) uma ou outra.

[14] Sobre a "guetização" como um dos riscos do multiculturalismo, ver Capítulo 5.

> quer distinção, a aptidão para as práticas culturais comumente consideradas mais nobres. (Bourdieu; Darbel, 2003, p.158).

A criação de condições para que a escola possa desempenhar essa sua função depende de ações em vários níveis sociais. Bourdieu e Darbel (2003, p.157-161) apontam a necessidade tanto da democratização do recrutamento escolar, do alongamento da escolaridade e do aumento do espaço dado ao ensino artístico nos currículos, quanto da busca de alternativas pedagógicas eficazes. Se algumas dessas condições fogem ao alcance da ação imediata do educador, o ato pedagógico é a prática que lhe é própria, sendo de sua responsabilidade redirecioná-lo, apesar de todas as dificuldades.

Em nossa proposta de musicalização, o partir da realidade musical vivenciada pelo aluno é inseparável de sua abordagem crítica, direcionada para a compreensão de suas riquezas e limites, passo necessário para criar o desejo e a possibilidade real de expandir o próprio universo de vida. Para que o aluno possa sair do gueto musical em que vive, é preciso construir pontes sobre o fosso que o cerca, levando-o o mais longe possível. Essas pontes precisam estar apoiadas sobre a sua vivência real cotidiana – que deve ser considerada não apenas sob o aspecto musical –, ou lhe faltarão os meios para alcançá-las e caminhar sobre elas.

Dessa base, o projeto de musicalização deve apontar, como meta ideal, para a apropriação da música erudita como um bem simbólico, no sentido de deselitizar o seu acesso. A proposta é que o aluno seja capaz de apreender essa música como significativa, escolhendo se lhe convém ou não – o que é bastante diferente de estar destinado, por condições sociais, a ficar alheio a ela. Assim, a música erudita, historicamente reservada às elites, deixa de ser o inalcançável padrão a venerar, rompendo-se a distância reverencial do sagrado. Promover a sua compreensão e manipulação é dessacralizá-la, permitindo que seja apreendida, apropriada, redirecionada ou mesmo recriada. No mesmo sentido, ensinar a ler e escrever, dominando a língua padrão, ao mesmo tempo em que transmite um sistema

lingüístico vinculado a uma situação de dominação, também fornece meios de expressão e de luta, necessários para o pleno desempenho social e até para uma atividade transformadora.

Pode-se dizer que tal meta é inviável ou inatingível. Porém, se não pode ser alcançada no primeiro momento, por um processo rápido ou por um só professor, não deve por isso ser abandonada como a meta necessária de uma musicalização transformadora, a ser perseguida em todos os espaços possíveis e com todos os recursos disponíveis – afinal, a utopia é necessária.

Se a meta é a apropriação da música erudita e o caminho parte da vivência do aluno, serão encontradas, neste percurso, formas diferenciadas de estruturação dos sons[15]. Se, por princípio, recusamos a imposição ou fixação de um padrão musical, qualquer que seja, o processo de musicalização deve adotar um conceito de música aberto e abrangente, que abrigue as diversas manifestações sonoras potencialmente disponíveis atualmente: desde as músicas de outras culturas até a que resulta das experimentações do próprio aluno. O que está em questão é a concepção subjacente a esse processo educativo, que, se fixar *a priori* um modelo de música, direcionando-se em função dele, estará efetuando, pelo aluno, uma escolha. Como indica Martins (1985, p.15), "a idéia de que a música é uma arte em constante desenvolvimento deve ser trabalhada com o aluno, para que possa ter um vislumbre do fascínio que essa descoberta pode proporcionar".

Cabe ainda à musicalização, em seu trajeto, levar o aluno a expressar-se criativamente através de elementos sonoros. A expres-

---

[15] A própria música erudita deve ser encarada em sua diversidade, incluindo as várias correntes da música contemporânea. Gainza (1977, p. 35-45) aborda a música contemporânea e popular como materiais necessários para o enriquecimento da pedagogia musical. Apontando o fato de que vivemos numa época de transição, em que se encontram presentes linguagens musicais diferenciadas, conclui que "educar para a liberdade supõe *não rejeitar* influências, mas submeter-se ao livre jogo das mesmas procurando *compreender*" (p. 43).

são, como "confirmação de percepções apreendidas, aplicadas e transferidas para outras situações" (Martins, 1985, p.22), integra os mecanismos da competência musical. Dominar os esquemas de expressão é uma condição necessária para superar a passividade de receptor, rompendo o divisor social entre espectadores e criadores, que destina a estes últimos a faculdade de produzir, de divergir e inovar, e àqueles a conformidade, dentro do mesmo jogo social que reserva a arte e a cultura para uma minoria. Por outro lado, recriar a própria música é um meio de possuí-la ativamente, ou mesmo criticá-la. Sendo assim,

> [...] o objetivo específico da educação musical consiste em colocar o homem em contato com seu ambiente musical e sonoro, descobrir e ampliar os meios de expressão musical, em suma, "musicalizá-lo" de uma forma mais ampla [...] (Gainza, 1977, p.44).

O objetivo apontado por Gainza define-se como a própria musicalização, numa versão sucinta e clara com a qual concordamos plenamente. No entanto, musicalização e educação musical não se sobrepõem simplesmente, um termo pelo outro. Embora a musicalização seja uma forma de educação musical, entendemos que esta última é mais ampla, podendo atingir etapas de desenvolvimento que ultrapassam a musicalização. Compete, por exemplo, à educação musical abordar a notação, como uma representação gráfica convencionada. À musicalização, cabe trabalhar no nível do fato musical em si, em sua concreticidade sonora: como diz Caldeira Filho (1971, p.51), "Fatos musicais são aqueles que se transmitem por meio de ondas sonoras, o que permite serem eles gravados, reproduzidos, estudados como objetos de observação e de experimentação. O mais é grafismo, e não música". Assim, embora a musicalização deva promover, necessariamente, a formação dos conceitos musicais básicos, não é seu objetivo próprio o domínio da grafia tradicional ou da teoria.

A musicalização é um momento da educação musical, mas, mesmo quando inserida em uma formação mais prolongada (que se quiser ser realmente eficaz deverá construir-se a partir dela), tem importante significado próprio, não se definindo por esta sua localização em um trajeto mais amplo. Em si mesma, é significativa e necessária, indispensável ao desenvolvimento de uma competência musical sólida.

Concluindo, concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social.

3.
MÚSICA(S) E SEU ENSINO: reflexões sobre cenas cotidianas*

Pelas discussões desenvolvidas até esse ponto, percebemos que, quando nos referimos à "música", estamos tratando da linguagem musical com um grande nível de abstração. Mesmo quando tratamos de "música erudita", "música popular", "música da mídia", etc., estamos trabalhando com categorias que envolvem abstração e certo grau de homogeneização. Na verdade, a nossa experiência com música acontece através da interação com "músicas" diferenciadas, ou seja, com diversificadas manifestações musicais concretas, de enorme multiplicidade. No entanto, as categorias são elementos fundamentais de nossa organização da experiência, pois são elas que permitem ultrapassar a multidão de entidades individuais, reduzindo a variação sem limites do mundo a proporções manejáveis. Como diz Kleiber (1990, p.13), "É difícil conceber o que seria, sem categorias, nosso comportamento no meio tanto físico quanto social e intelectual, na medida em que toda entidade percebida de qualquer modo que fosse continuaria única". Nessa perspectiva, tais categorias relativas à música podem nos ser úteis, contanto que não nos impeçam de perceber, em nossas práticas pedagógicas cotidianas, a diversidade que se manifesta "por trás" delas.

Com essa ressalva inicial, apontamos a pertinência, para o campo da educação musical, de colocar em discussão a oposição entre música erudita e música popular, que tem se mantido e reproduzido histórica e culturalmente, sedimentando práticas culturais e

---

* Este texto retoma, em versão revisada e ampliada, trechos de: (i) O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, São Paulo, n. 4/5, p. 15-29, nov. 1994. (ii) Penna (2003a).

valores sociais distintos, assim como formas próprias de ensino-aprendizagem. Sem dúvida, essas práticas musicais e culturais, assim como seus processos educativos, interpenetram-se e entrecruzam-se dinamicamente, numa multiplicidade de formas possíveis. No entanto, referimo-nos às visões de mundo e às representações de música dominantes, com seus respectivos padrões de ensino.

Apoiamos a nossa discussão na apresentação de algumas cenas ilustrativas, sendo que a primeira foi de fato vivenciada por nós, e as demais foram construídas com base em nossa experiência.

· *Cena 1*

Em Belém do Pará, no ano de 2000, numa feira de artesanato em uma grande praça da cidade, havia uma barraca vendendo diversos instrumentos artesanais, interessantes e criativos, a maioria de percussão. Compramos alguns, conversando com o vendedor:

– É você que constrói esses instrumentos?

– Sim.

– Você é músico?

– Eu toco, mas não sou músico.

– Como você não é músico, se você toca?

– É que eu nunca estudei, e não sei ler música [partitura].

E, por mais que insistíssemos que ele tinha uma verdadeira prática musical, ele continuava dizendo que não era músico.

Como mostra Vieira (2001, p.44-45), em sua pesquisa sobre o modelo "conservatorial" na formação de professores de música, a cidade de Belém tem uma forte tradição no campo da música erudita e seu ensino, com instituições centenárias. Ligada ao Bispado do Pará e especificamente ao corpo artístico da Catedral, a Schola Cantorum, fundada em 1735, foi "a primeira escola de música local", voltada para a formação de meninos – de famílias abastadas – para o coro. No entanto, a maior difusão da música erudita na cidade ocorreu no século XIX, em função da expansão econômica proporcionada pela exportação da borracha:

> O desenrolar do século XIX permite observar três ações distintas: a importação de músicos-professores europeus, o trânsito de músicos locais entre o Pará e a Europa e a instalação de músicos de companhias líricas após a conclusão das temporadas nos teatros locais. [...] Estas foram as condições de eficácia da afirmação local da música erudita como bem cultural e de desenvolvimento do modelo de ensino, que contribuíram para garantir a preservação e a difusão dessa música, bem como para diferenciá-la de outras práticas musicais e de ensino, como as das bandas de música. (Vieira, 2001, p.56)

Esse é, portanto, o contexto social e cultural, historicamente construído, no qual se situa a primeira cena, permitindo compreendê-la melhor, na medida em que revela, também, o modelo dominante de ensino de música. Essa cena ilustra de maneira bem marcante a primazia da música notada, com a conseqüente noção de que "saber música" ou "ser músico" corresponde à capacidade de ler uma partitura. Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira. Dessa forma, como discute Souza (1999, p.206), "a leitura e escrita musical têm sido usadas muito mais como instrumentos de exclusão": a idéia de que quem não saber ler música não sabe música constitui uma representação que "tem contribuído para que muitos desistam de aprender música".

A força do modelo da música notada é tal que ele chega a ser internalizado, como desqualificador, pelos próprios participantes de outras práticas musicais – os quais são músicos, sem dúvida, já que música é essencialmente som. Muitos grupos culturais têm música, sem necessariamente disporem de uma notação, que é o registro gráfico da organização sonora. Esse registro, de caráter abstrato e fruto de um processo histórico de construção e de convenção, atingiu ao longo de séculos, na cultura ocidental, um alto grau de complexi-

dade e precisão – com relação à música de base tonal e ritmo métrico, pois correntes da música contemporânea já esbarram nos limites dessa notação, exigindo inovações[1]. Por si mesma, a partitura não é, portanto, música; é apenas uma representação simbólica – sem dúvida imensamente útil para o registro, previsão e comunicação, permitindo "fixar o texto musical" e repeti-lo, além de ajudar a "perceber sua estrutura e organização", como diz Souza (1999, p.210). Assim, uma música pode ser concebida (sob a forma da partitura de uma composição, por exemplo) sem ser "dada a existir" sonoramente (se não chegar a ser tocada/cantada), não chegando, então, a se realizar como música. A partitura, por si só, é música potencial, virtual, pretendida, mas não concretizada, pois, nas palavras de Schafer (1991, p.307): "Música é algo que soa. Se não há som, não é música".

Situação semelhante à da cena 1 foi discutida por Assano (2001), com base em relatos de chorões do Rio de Janeiro, do final no século XIX, início do século XX. Eram músicos populares envolvidos com o chorinho (hoje assim chamado), capazes de improvisar, compor e executar seus instrumentos com maestria. No entanto, consideravam que "não sabiam música", conhecimento este que estaria nas mãos daqueles que sabiam ler uma partitura ou que conheciam teoria ou harmonia, mesmo que não se mostrassem capazes de uma prática musical tão rica. Questiona, pois, a autora: "Afinal, quem 'sabe' música? Não 'sabe' música o seresteiro que, usando brilhantemente seu ouvido, acompanha seus parceiros para que tonalidades forem?" (Assano, 2001, p.6) (a esse respeito, ver cena 2, adiante).

Manifesta-se, nesses exemplos, a histórica dicotomia entre música erudita e música popular, entre música notada e música "soada" – digamos assim. A oposição entre essas duas formas de produção musical tem se mantido e reproduzido histórica e culturalmente, sedimentando práticas culturais e valores sociais distintos, assim como formas próprias de ensino-aprendizagem, com seus espaços característicos. Nesse sentido, Souza (1999, p.206-207) re-

[1] A respeito, ver o Capítulo 1.

fere-se ao uso, pela mídia e pela publicidade, da "partitura musical como valor simbólico de *status* ou prestígio".

Com base nessa oposição historicamente construída, chega a ser estabelecida "uma classificação hierárquica em que alguns tipos de música seriam naturalmente superiores a outros", como discute Schroeder (2005, p.17-18). Analisando, em diversos tipos de textos, as falas de educadores, músicos e críticos, essa pesquisadora mostra como "a música erudita ocidental, sobretudo a européia" é constantemente considerada como o ponto culminante de uma "suposta evolução musical":

> Isto pode ser visto de diversas maneiras como, por exemplo, na terminologia usada para designar esse tipo de música: "grande música", "música séria", "música culta", "cultura de altitude" etc. Também em determinados casos quando uma aproximação com a música erudita é usada como explicação para a qualidade musical de alguns músicos populares [...] (Schroeder, 2005, p.18-19)

Por outro lado, vale lembrar que a sociedade brasileira não participou do processo histórico de elaboração da notação, gerado na cultura européia, o que repercutiu sobre o nosso fazer musical:

> Tendo sido recebidas de favor a escrita e a imprensa, a História da Música Americana mostrou-se, desde cedo, pouco comprometida com esses "avanços" que só experimentou como doações. Traçou, por isso, seu rumo fundada na transmissão oral e na recepção aural, mais do que nos aspectos notadamente visuais marcados pelo predomínio dos registros escritos. [...] O "analfabetismo" musical ainda vigente no Brasil nunca foi e não é um aspecto obrigatoriamente negativo com relação à Música Brasileira. Talvez até seja, ao contrário, fator de determinação de um vigor próprio e característico de nossa cultura musical que, não dando tanta importância ao registro escrito, desenvolveu diversas escolas musicais informais, responsáveis pela formação de grandes músicos no con-

> texto musical de nosso país, como de resto sucedeu em todo continente americano. (Jardim, 2002, p.106)

Desse modo, nos espaços da música popular, muitas vezes a formação e prática musicais – inclusive de artistas que se inserem com sucesso na indústria cultural – independem da leitura e escrita. Um desses grandes músicos, reconhecido inclusive no exterior, é Djavan, que, mesmo sem ter tido formação acadêmica – aprendeu violão sozinho, olhando, ouvindo e acompanhando as cifras em revistinhas –, é compositor, arranjador, cantor, instrumentista[2]:

> Djavan já gravou com Quincy Jones, Stevie Wonder, Paco de Lucia e muitos outros grandes cartazes internacionais. Não se passa um dia sem que músicos sérios, americanos, europeus não se debrucem sobre suas canções, tentando descobrir o que torna suas harmonias tão complexas. Devem ficar estatelados ao descobrir que Djavan não é um produto de conservatórios, de Berkless ou Juilliards, mas daquela mistura bem brasileira, de alto-falante da praça de Maceió, métodos de violão comprados no jornaleiro, conjuntinho de bailes de subúrbio e muitas madrugadas em boates da zona sul [do Rio de Janeiro]. Foi disso que ele resultou.[3]

Por sua vez, a "academia" – guardiã da música erudita e notada – é o "conservatório", que aqui tomamos como o padrão das escolas especializadas em música. Este modelo privilegia a escrita como fonte do conhecimento musical, de modo que uma de suas características marcantes é "tomar a partitura como música", nos ter-

---

[2] Conforme acessos, em 20/08/2003, de: (a) texto de Betina Dowsley (julho de 2001), disponível em <http://www.djavan.com.br/imgs/trajetoria_r2_c1.gif>; (b) entrevista, datada de 1999, disponível em: <http://www.djavan.com.br/pop_sala_imprensa_entrevista. htm>..

[3] Apresentação ao CD Bicho Solto, disponível em: <http://www.djavan.com.br/discografia.php?id=13>, acesso em 15/04/2008.

mos de Jardim (2002, p.109). Vale ressaltar que, quando falamos do conservatório como representante das escolas de música de caráter técnico-profisssionalizante, não temos por referência instituições concretas específicas – que têm suas particularidades e seu dinamismo[4]. Antes, referimo-nos a um padrão cultural tradicional de ensino de música, bastante difundido e ainda dominante, cujas práticas são muitas vezes encontradas, inclusive, em departamentos de música de universidades (em certas disciplinas). Calcada em grande parte no Conservatório de Paris – fundado em 1795 (Vieira, 2001, p.47) –, a tradição desse tipo de ensino se mantém como referência, sendo bastante resistente a transformações. E o "objetivo e a característica das 'tradições' [...] é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição", como mostra Hobsbawn (1997, p.10). Dentro dessa tradição, portanto, mantém-se o direcionamento do ensino de música para o domínio da leitura e escrita musicais, em função da prática de instrumentos tradicionais, num modelo que é atrativo na medida em que "serve para a perpetuação de algo estabelecido", como apontam Mendes e Cunha (2001, p.85).

Vejamos, então, algumas cenas cotidianas de aprendizado musical, bastante características. A cena 2 caracteriza o comumente chamado "tocar de ouvido", e a cena 3 o "tocar por partitura", prática corrente do conservatório, onde o tocar de ouvido é, muitas vezes, expressamente proibido.

- *Cena 2*

O rapaz toca violão numa roda de amigos que cantam. "Catando" no braço do violão, acompanha uma canção que não conhecia.

= Mas ele não sabe dizer qual é a tonalidade, qual acorde toca ou porque usa este e não qualquer outro.

[4] Ver, entre outros, Arroyo (2001), que analisa os processos de questionamento interno e de renovação em um conservatório de Minas Gerais.

O "violão de ouvido" é uma forma popular de aprendizagem prática da música, característico de pessoas que aprenderam por conta própria, observando os outros tocarem: olho no braço do violão + ouvido em ação. Nele, a relação básica é entre o resultado sonoro e a posição no violão (ou seja, a ação motora).

Segundo Jerome Bruner, as experiências precisam ser armazenadas para que possam estar disponíveis, quando necessário, sob diversas formas de representação: o "modo ativo" (ou inativo) resulta de um conhecimento obtido pela própria ação física, com um mínimo de reflexão; o "modo icônico" refere-se à experiência armazenada através de "imagens mentais" (visuais, auditivas ou cinestésicas); o "modo simbólico" faz uso de palavras ou outros símbolos, permitindo reconstituir, prever, registrar e comunicar-se (cf. Aronoff, 1974, p.31-33; Santos, 1994, p.29-34). São esses, portanto, os "modos de conhecer" ou "modos de representação do mundo exterior". Nesse quadro, a prática musical exemplificada pela cena 2 envolve, basicamente, o modo ativo e o modo icônico, que diz respeito às imagens auditivas, estando o modo simbólico de representação praticamente ausente. Assim, "há consciência de processos harmônicos revelados nos encadeamentos escolhidos, mas não há conhecimento dos mesmos enquanto constructos", como diz Santos (1994, p.17).

Como discutido antes, esse tocar de ouvido pode ser responsável pela formação de músicos com práticas verdadeiramente ricas, como os chorões estudados por Assano (2001) ou músicos como Djavan, que se inserem na indústria cultural e alcançam amplo reconhecimento. Característico de uma educação não-formal[5], ligada à música popular, por vezes se insere em práticas que apresentam alguma sistematização, como nos chamados métodos de violão popular

[5] Libâneo (2007, p.88-89) caracteriza a educação não-formal como intencional, embora com baixo grau de estruturação e sistematização. Já a educação formal, que pode ocorrer em espaços institucionalizados ou não, configura-se como um ensino intencional, sistemático, com condições previamente preparadas, caracterizando-se como um trabalho pedagógico-didático.

ou nos revistinhas de canções cifradas, por exemplo, que já envolvem alguma representação simbólica, através da classificação dos acordes.

Contrastando com a cena 2, as próximas cenas retratam práticas correntemente relacionadas ao ensino-aprendizagem da música erudita, em contextos de educação formal.

· *Cena 3*

De olho na partitura, a menina "cata" as teclas do piano, "tirando" uma nova música.

= Mas ela não é capaz de "imaginar" a música antes de fazer o piano soar; é a partitura que indica a ação motora sobre o instrumento, da qual os sons resultam.

No piano ou em qualquer outro instrumento, esse é um perfeito caso do que podemos chamar de adestramento visual-motor: "bolinha ali (é nota tal), ponha o dedo aqui". Muitas vezes, é isso o que acontece quando o estudo do instrumento se inicia através do contato simultâneo com o instrumento e a partitura. No caso, estão envolvidos os modos de conhecer simbólico (a notação), e ativo (a ação motora), ficando relegado o modo icônico, relacionado com o chamado "ouvido interior".

Esse modelo de aprendizado musical opõe-se àquele ilustrado pela cena 2, até mesmo pelos contextos em que se inserem e pelos seus significados sociais. Se o "tocar de ouvido" se configura muitas vezes como uma forma de educação não-formal ligada à musica popular, o adestramento visual-motor exige a função do professor, para o aprendizado da leitura da partitura e a "apresentação" ao instrumento, estando vinculado à música erudita e a situações de educação formal – seja em uma escola especializada ou em aulas com um professor particular

Mas as cenas 2 e 3 têm cada qual a sua limitação, na medida em que nenhuma delas consegue inter-relacionar o domínio do instrumento à formação de imagens auditivas e à sua representação simbólica, ou, em outros termos, na medida em que elas não articulam os três modos de conhecer. A cena 2, pela falta de domínio das representa-

ções simbólicas da linguagem musical, que permitem o seu registro, a comunicação e a conscientização de suas estruturas. Já a última cena é comprometida pela falta das imagens auditivas, fundamentais no ensino da música, já que esta se concretiza como fato sonoro.

· *Cena 4*

A turma de crianças realiza uma leitura rítmica, batendo com a mão o pulso nas carteiras e falando ta – taa – ta – ta – ta – ta – taa... (para o ritmo).

= Mas sem que esta leitura de durações diferentes considere, por exemplo, as relações de impulso/apoio que caracterizam o ritmo musical.

Esse exercício de "leitura" é bastante corrente, sendo realizado com a notação convencional nas tradicionais aulas de teoria e percepção, visando ao adestramento para a leitura da partitura. Também pode, entretanto, ter lugar com formas de representação mais analógicas e simples – como cartões, blocos ou traços proporcionais –, seja como etapa preparatória para abordar a notação, seja em práticas que, trabalhando sobre os elementos musicais básicos, procuram formar conceitos musicais[6]. Em qualquer uma dessas situações educativas, o resultado da leitura rítmica apresentada na cena 4 é igualmente mecânico e sem expressividade, pois:

> [...] enfatizar o treino de relações isoladas, objetivando sua automatização, é reduzir os elementos musicais a categorias rígidas que não guardam mais nenhuma relação com o fenômeno real, vivo em cada contexto, descaracterizando a linguagem. A fragmentação do objeto musical

[6] Por formar conceitos entendemos o desenvolvimento de referenciais de percepção internalizados que permitam identificar, no fato sonoro, os atributos que caracterizam os elementos musicais. Esse processo diferencia-se radicalmente, portanto, de fornecer e/ou decorar uma definição (verbal) preestabelecida, pois a definição é um recurso para expressar um conceito, mas não garante, por si só, o domínio do mesmo e a capacidade de aplicá-lo em uma nova situação.

> em unidades mais simples para compreensão e análise não deve provocar simplificação tal que o destitua de dimensão estética e musical (Santos, 1990, p.34).

Como linguagem artística, a música caracteriza-se por sua função expressiva. A própria forma de organização de seus elementos de linguagem – que segue princípios e padrões diferenciados, conforme o tempo (histórico) e o espaço (social) – determina o conteúdo expressivo da obra. Assim, o desafio é trabalhar os elementos musicais básicos em sua função expressiva, preservando, mesmo nas práticas mais elementares, o caráter artístico-expressivo da música. Nesse sentido, mesmo as primeiras músicas tocadas no instrumento devem ser abordadas em seu fraseado, em lugar da sucessão mecânica de sons que o adestramento visual-motor (ilustrado pela cena 3) e o exercício de leitura rítmica da cena 4 costumam produzir. Isso implica a necessidade de selecionar e preparar exercícios e repertório que, além de promover um progressivo domínio do instrumento, sejam significativos em termos musicais: "Toda atividade de ensino da música requer o desenvolvimento de práticas que devem se caracterizar como expressões musicais significativas e não simplesmente como um conjunto de exercícios para a assimilação de aspectos técnicos e estruturais" (Queiroz, 2005, p.55).

Em um estágio mais avançado de aprendizado musical, situa-se a cena 5, típica de um ensino tradicional de música, de caráter técnico-profissionalizante, em que, muitas vezes, a partitura é tomada como música, como já discutido.

· *Cena 5*

Sentado à mesa, com lápis e papel de música, o estudante "calcula" qual deve ser o próximo acorde num exercício de harmonia.

= Mas a harmonia é realizada como um perfeito exercício de bolas na pauta, sem a menor idéia de como soa o que está sendo grafado/representado; a "descoberta" de sua realidade sonora apenas se dá quando, depois de concluído, o exercício é tocado ao piano.

De acordo com os modos de conhecer de Bruner, anteriormente referidos, essa cena coloca em ação apenas o modo simbólico, apresentando uma prática ainda corrente, embora já denunciada por Dalcroze (que procurou superá-la através de sua proposta pedagógica) no início do século passado, com relação a seus alunos de harmonia do Conservatório de Genebra (cf. Santos, 1994, p.43). A situação dessa cena é tão absurda quanto a de alguém que é capaz de redigir per-feitamente em latim ou alemão (com tudo correto: ortografia, gramática, concordâncias, declinações) sem ter a menor idéia do que significa. Nos dois casos, executa-se um verdadeiro "jogo de significantes", obedecendo a todas as regras de sua organização e articulação (de sua sintaxe, em suma), sem que se chegue a construir uma significação – o que é essencial para a configuração de uma linguagem, inclusive a artístico-musical.

Como vimos, a notação musical é produto de uma abstração, permitindo registrar a estruturação musical, sendo útil para pensar a organização dos sons na sua ausência, mas *não é música*, pois esta só se realiza em sua concreticidade sonora, com profunda característica temporal. A música, como fato empírico, só existe enquanto soa. A partitura não soa por si só; ela *representa* os sons. No entanto, só os representa efetivamente quando se liga a um significado sonoro, correspondendo a uma imagem auditiva; quando, ao ser lida, pode "soar na cabeça" – ou seja, quando os modos simbólico e icônico se interligam. Nesse sentido,

> Só a posse da imagem sonora [...] e a operação sobre ela garantem o exercício da atividade musical na ausência do material concreto. A operação através de proposições musicais abstratas (grafia musical e proposições lógicas, hipotético-dedutivas) supõe a audição interior das relações concretas entre parâmetros da linguagem musical. Caso contrário, as relações estabelecidas serão mecânicas, vazias (Santos, 1994, p.38).

Essa audição interior, entretanto, só é possível para quem possui referenciais sonoros internalizados ou, em outros termos, para

quem dispõe dos esquemas de percepção necessários à apreensão da linguagem musical. Se as práticas de educação musical exemplificadas pelas cenas 3 e 5 só podem ser realmente eficazes nessas condições, elas próprias não promovem a formação dos ditos esquemas de percepção. Por vezes, tais práticas pedagógicas articulam-se a uma vivência prévia ou a outras atividades educativas, de modo que, em conjunto, configuram uma formação que consegue alcançar a necessária vinculação entre o fato sonoro e a sua representação gráfica, entre a experiência musical e sua formalização abstrata.

No entanto, mesmo quando essa articulação não se verifica, esses modelos de pedagogia musical (retratados pelas cenas 3, 4 e 5) são correntemente aceitos e reconhecidos como um estudo "sério" de música, posto que se ligam à música notada, à partitura e aos padrões acadêmicos e tradicionais de ensino. Estudo sério que, legitimado, por um lado se exime da responsabilidade de desenvolver os esquemas de percepção necessários à apreensão da linguagem musical e, por outro, supõe que o ouvido interno será formado espontaneamente, acreditando, portanto, que os referenciais auditivos internalizados decorrerão naturalmente de suas práticas. E, como conseqüência, quando isto não ocorre, atribui-se o problema ao próprio aluno: falta-lhe musicalidade ou "talento", por certo.

Analisando a "imagem do músico" que circula entre educadores, críticos e os próprios músicos, Schoroeder (2005, p.43-53) revela como se mantém e é reproduzida a concepção do inatismo da musicalidade ou do "talento" – que pode ser entendido como "uma musicalidade precocemente madura" (p.53). Nesse quadro, independentemente de qualquer experiência, a musicalidade é considerada como inerente e natural:

> Nessa maneira de conceber o talento musical como algo dado *a priori* e que precisa apenas de disparadores para que aflore, o meio ambiente exerce apenas o papel de desencadeador das potencialidades latentes. Entretanto é interessante observar que, embora o talento seja considerado, via de regra, um atributo natural, as informações

> biográficas dos músicos em questão de certo modo contradizem essa "naturalidade". Dentre os textos analisados, em todos os casos onde há informações sobre o ambiente familiar e/ou social dos músicos, nota-se que pelo menos um dos pais (às vezes ambos) ou algum parente muito próximo era músico profissional ou amador, ou então o músico teve acesso, desde a mais tenra idade, a um ambiente musical (geralmente uma igreja) de maneira intensiva (Schoroeder, 2005, p.46).

A visão da musicalidade como inata desconsidera totalmente os fatores sociais e culturais que promovem um acesso diferenciado à arte e que afetam a experiência musical. Essa concepção esquece, portanto, que:

> [...] a apreensão da obra de arte não é nunca *imediata*; ela supõe uma informação, uma familiarização, uma frequentação, únicos elementos capazes de propiciar ao indivíduo esses esquemas, esses sistemas de referências, esse *programa de percepção equipada*, mais apto a criar no indivíduo *o amor pela arte* do que as efêmeras e ilusórias *paixões à primeira vista* (Forquin, 1982, p.44 – grifos do original).

Dessa forma, as práticas educativas retratadas nas cenas 3 e 5, até mesmo do ponto de vista metodológico, são elitistas e excludentes, pois baseiam-se em habilidades prévias – entendidas como constitutivas da musicalidade – que, por sua vez, dependem de fatores sociais. Esses procedimentos pedagógicos correntemente adotados pressupõem uma familiarização anterior com a linguagem musical, agindo a partir daí: fornecendo a nomenclatura correta, a representação gráfica, as regras de organização formal, a técnica instrumental, etc. Esconde-se, assim, o fato de que as oportunidades de contato e familiarização com a linguagem musical, capazes de formar os esquemas de percepção necessários à sua apreensão, são socialmente desiguais – e especialmente em relação à música erudita.

> Ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de dom, e ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais (Bourdieu; Darbel, 2003, p.108).

Desse modo, os mecanismos sociais de acesso diferenciado à cultura e à arte são reforçados e legitimados pelas práticas de ensino de música que não se questionam criticamente, desconhecendo os seus próprios pressupostos, e nas quais os professores ensinam como foram ensinados, limitando-se a "ir fazendo tudo como já se fez" (Santos, 1990, p.34).

As cenas 2 a 5 são exemplos esquemáticos, que sem dúvida não esgotam as práticas educativas no campo da música, nem os seus problemas. Elas serviram como pretexto para uma discussão em termos gerais, que tampouco dá conta da diversidade existente, mas que permite abordar questões fundamentais de nossa prática. Tais cenas ilustram formas de ensino-aprendizagem próprias dos campos da música popular e da educação não-formal, na cena 2, e da música erudita, nas demais cenas, que exemplificam práticas correntes no ensino técnico-profissionalizante da escola especializada em música.

A princípio, a escola especializada poderia propiciar, ao músico popular, recursos para o aprimoramento de sua prática (como a notação convencional, enquanto forma de registro de suas obras). No entanto, na realidade isso pode não acontecer: muitas vezes, a experiência musical popular e a vivência sonora que a mesma possibilita são desconsideradas pelo conservatório, onde o "tocar de ouvido" chega a ser até mesmo uma "heresia".

Por outro lado, a escola especializada também pode não corresponder às necessidades e expectativas do músico popular, que, portanto, pode preferir não procurá-la. Para ele, a técnica instrumental tem principalmente uma função utilitária, enquanto no conservatório se torna um objetivo em si mesma, sendo o virtuosismo uma meta (e uma opressão), de modo que o prazer de tocar pode se dissol-

ver ao longo de infindáveis exercícios preparatórios, como a profusão de escalas e arpejos. A prática popular valoriza a exploração, a improvisação e a expressão, sempre no fazer sonoro, ao passo que, no ensino de caráter técnico-profissionalizante, a música-som em muitos momentos quase desaparece, sob o aprendizado de definições, da "matemática" de regras de estruturação no papel (como na cena 5), etc.

Ultrapassar a oposição entre a música popular e erudita e suas formas de ensino-aprendizagem, em prol de uma concepção ampla de música que considere toda a multiplicidade de manifestações como significativa, é condição indispensável para um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

> Por que a escola discrimina o músico que "tira as músicas de ouvido" e supervaloriza o que lê a partitura? Por que desvalorizar o músico que "faz música", e supervalorizar o músico que "sabe música"? [...] Para a construção de uma escola de música includente, é preciso que o "conhecimento científico", escondido muitas vezes sob o discurso musical acadêmico, dialogue com o discurso musical das ruas, sem hierarquização, para que, tanto um quanto outro, possam ser enriquecidos (Assano, 2001, p.6).

Cabe reconhecer, finalmente, que a predominância do modelo conservatorial, a sua força como padrão de um "ensino sério de música" e, ainda, a falta de questionamento desse modelo são fatores que dificultam e atrasam a renovação das práticas pedagógicas e metodológicas. Portanto, deixemos para trás as práticas fixas da tradição, buscando construir alternativas que atendam às necessidades dos diferentes contextos em que a educação musical pode atuar, comprometendo-se sempre com um projeto de democratização do acesso à arte e à cultura.

4.
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REVISÃO DAS NOÇÕES DE ARTE COMO LINGUAGEM E COMO COMUNICAÇÃO*

Ao longo deste livro, referimo-nos com freqüência à arte como linguagem. Neste capítulo, trazemos algumas reflexões acerca dessa noção, apresentando uma crítica ao modelo de comunicação baseado na dicotomia codificação/decodificação, muitas vezes empregado em relação às linguagens artísticas. Acreditando que a articulação entre áreas do saber pode ser produtiva, adotamos, para a discussão teórica proposta, uma abordagem interdisciplinar, incorporando contribuições da lingüística. Desse modo, procuramos contribuir para clarear noções correntes em nossa área, para que nossa ação educativa seja cada vez mais consciente e mais solidamente fundamentada, buscando assim um aprimoramento constante da qualidade do ensino de arte. Vale salientar que não nos interessa a teorização sobre a arte ou a música por si só, mas uma fundamentação para a prática pedagógica.

A noção de arte como linguagem

Falamos, constantemente, das "linguagens artísticas" – ou especificamente da "linguagem musical", por exemplo. Na área do ensino de música, tanto a tendência mais tradicional (de caráter técnico-profissionalizante) quanto aquela mais próxima das propostas da arte-educação utilizam com freqüência o termo "linguagem" (Fonterrada, 1994a, p.30-31). A noção também aparece nos Parâmetros

---

* Versão revista do artigo publicado na coletânea: Penna, Maura (coord.). *Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte*. João Pessoa: CCHLA/UFPB, 1997 (Caderno de Textos do CCHLA, n. 15).

Curriculares Nacionais (PCN) para a área de conhecimento de Arte no ensino fundamental, em que, especificamente na proposta para música, um dos blocos de conteúdos é denominado: "Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical" (Brasil, 1997a, p.79-80; 1998a, p.84-85). Já no documento para o ensino médio (Brasil, 1999), a Arte integra a área "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias".

A noção de arte como linguagem tem sido útil, direcionando uma perspectiva de atuação pedagógica, na medida em que permite combater o mito do dom e colocar questões como as condições de familiarização com as linguagens artísticas e o acesso socialmente diferenciado à arte (Forquin, 1982). No entanto – e aqui cabe uma autocrítica –, tal noção é freqüentemente utilizada sem uma clareza de definição, sem delimitar o modelo de linguagem que está sendo tomado, sem consciência das implicações conceituais e teórico-filosóficas decorrentes dos diversos posicionamentos que podem estar subjacentes ao uso desse termo. É em sua imprecisão e ambigüidade, portanto, que a noção de linguagem tem circulado em nossa área. Mas o discurso científico não pode se estruturar sobre noções implícitas, pois, se as noções que adotamos como centrais em discussões teóricas e análises têm seu significado apenas pressuposto, em sua imprecisão, como manejá-las consistentemente? A produtividade de nossos estudos fica comprometida, na medida em que se tomam como base noções implícitas, ambíguas, ou mesmo simplesmente transpostas do senso comum.

Nesse quadro, são correntes as controvérsias acerca de a arte ser ou não uma linguagem. Isso ficou evidente no VII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música/ ANPPOM (João Pessoa, 1995), bastando cotejar os resumos das conferências para observar os posicionamentos divergentes:

- "Tradicionalmente, a música sempre foi considerada uma linguagem, ligada, de algum modo, aos sentimentos e às emoções", segundo Enrico Fubini (ANPPOM, 1995, p.26).
- "A música não é uma linguagem internacional. De fato, ela

não é uma linguagem absolutamente. Ela não tem vocabulário", declara David Witten (ANPPOM, 1995, p.27-28).

A postura de que a música – ou, de modo mais amplo, a arte – não é uma linguagem toma como referência a linguagem verbal, de caráter conceitual. É esse paradigma que sustenta a postura de Susanne Langer (1989), que influencia muitos outros estudiosos. Para essa autora:

> Parece, então, que embora nos refiramos muitas vezes aos diferentes meios de representação não-verbal como "linguagens" distintas, trata-se realmente de uma terminologia frouxa. A linguagem, na acepção estrita, é essencialmente discursiva; possui unidades permanentes de significação combináveis em unidades maiores; possui equivalências fixas que possibilitam a definição e a tradução; suas conotações são gerais [...] Os significados fornecidos através da linguagem são sucessivamente entendidos e reunidos em um todo pelo processo chamado discurso [...] (Langer, 1989, p.103-104).

No entanto, a linguagem verbal está sendo enfocada, aqui, dentro da tradição saussuriana, que considera a língua como um sistema abstrato, formal, independente de seu uso. Dessa forma, a significação (de um texto) é tida como totalmente determinada pelo funcionamento do sistema lingüístico e nele se esgota. Nessa tradição, que influenciou todo o estruturalismo nas ciências humanas[1], uma característica das linguagens é poder ser dicionarizada – o que permite fornecer definições que explicitam as "equivalências fixas" das "unidades permanentes de significação".

---

[1] "Se o estruturalismo engloba um fenômeno muito diversificado, mais do que um método e menos do que uma filosofia, ele encontra seu cerne, sua base unificadora no modelo da lingüística moderna e na figura daquele que é apresentado como o seu iniciador: Ferdinand de Saussure." (Dosse, 1993, p. 63; cf. tb. p. 15, 44).

Em contrapartida, as artes defrontam-se com a impossibilidade de se estabelecer dicionários. Nesse sentido, o trecho seguinte mantém um claro paralelo com o posicionamento de Witten, antes citado:

> A fotografia, portanto, não tem vocabulário. O mesmo é obviamente verdadeiro com respeito à pintura, ao desenho, etc. Existe, sem dúvida, uma técnica de pintar objetos, mas a lei que governa a referida técnica não pode chamar-se propriamente de "sintaxe", pois não existem quaisquer itens que possam ser denominados, metaforicamente, as "palavras" da retratação.
> Uma vez que não temos palavras, não pode haver dicionário de significados para linhas, sombreados, ou outros elementos da técnica pictórica (Langer, 1989, p.102).

Esperamos mostrar, no curso da presente discussão, como esse modelo de linguagem verbal (e de discurso) que serve de parâmetro para as concepções de Langer acerca da arte é extremamente limitado, não sendo adequado para a compreensão quer do uso da língua nas interações cotidianas, quer das linguagens artísticas.

Na verdade, as controvérsias sobre a arte ser ou não uma linguagem inserem-se numa discussão muito mais ampla e persistente: desde a Antigüidade, discute-se na filosofia o que é a linguagem e qual a sua relação com o mundo (cf. NEF, 1993). Mesmo com respeito unicamente à linguagem verbal, no próprio campo da lingüística há teorias em oposição. Tanto Saussure – com a dicotomia língua *versus* fala – quanto Chomsky – opondo competência *versus* performance – instauram uma lingüística do sistema, excluindo do estudo científico da língua os segundos elementos dos pares, relativos à linguagem em uso[2]. Dessa forma, estes teóricos estudam a linguagem verbal – essencialmente humana – *in vitro*, considerando válido apenas:

---

[2] Quanto às teorias destes autores, cuja influência se faz presente até hoje em diversas áreas do conhecimento, ver os clássicos trabalhos: Saussure (1970) e Chomsky (1975).

> [...] o estudo do sistemático e do invariável, do que não se desenvolve no tempo mas que permanece relativamente fixo e portanto possível de descrever por meio de regras. Deste ponto de vista, o discurso – que é a única "realidade" lingüística exterior, dada à experiência – é um produto teoricamente secundário dos mecanismos mentais que tornam possível a linguagem [...] (Reyes, 1990, p.39)

Contudo, tendências mais recentes no campo da lingüística – como a análise do discurso e a pragmática[3] – tomam como objeto de estudo a linguagem em uso, tornando centrais o contexto e a intenção, e colocando em pauta, entre outras questões, os processos de compreensão, interpretação e de negociação do sentido, explicitando, inclusive, o papel dos conhecimentos de mundo e das inferências na significação. Nesse quadro, considera-se a linguagem como essencialmente ambígua e indeterminada[4], de modo que a significação não se esgota no próprio funcionamento do sistema lingüístico abstrato, embora, sem dúvida, deste dependa.

> [...] a significação não se acha autonomamente no texto como se a linguagem tivesse uma significação "literal" plena e identificável. Por outro lado, também parece evidente que a significação não é uma decorrência da pura e simples contextualização dos enunciados, como se a língua

---

[3] É nestas tendências da lingüística que buscamos referenciais teóricos para a revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. Conscientemente, não nos propomos a abordar as diversas contribuições do campo da semiótica/semiologia. Vale lembrar que a pragmática não é um campo de estudos exclusivo da lingüística (cf. Moeschler; Reboul, 1994), sendo fortemente vinculada à filosofia, de onde provêm muitos de seus conceitos básicos (cf. Reyes, 1990, p.22).

[4] A esse respeito, diz Marcuschi (2007, p.138): [...] "a língua não tem uma semântica imanente, mas ela é um sistema de signos indeterminados em vários níveis (sintático, semântico, morfológico e pragmático)". Ver, ainda, Franchi (1977, p.23); Possenti (1993, p.58); Marcuschi (2001, p.43).

> não tivesse nenhum nível intralingüístico de significação. A sugestão aqui feita [...] postula que a significação dos enunciados e os sentidos dos textos são o produto (função) de um conjunto de fatores entre os quais a contextualização ou inserção contextual tem um papel relevante [...] (Marcuschi, 1995, p.45-46).

Convém destacar as diferenças entre este posicionamento de Marcuschi (1995) e o de Langer (1989), antes citado. Enquanto Susanne Langer concebe a linguagem (verbal) como possuindo "unidades permanentes de significação" e "equivalências fixas" – ou seja, "uma significação 'literal' plena e identificável", nos termos de Marcuschi –, este autor defende uma posição diametralmente oposta, afirmando que "a significação não se acha autonomamente no texto". No entanto, se a significação não se esgota no funcionamento do sistema lingüístico, ela também se constitui através dele, que configura um nível importante da significação; negar este nível intralingüístico de significação implicaria supor que é possível toda e qualquer interpretação de qualquer texto. Em contraposição à visão dos significados lingüísticos como fixos, permanentes e literais, articulados em sucessão no discurso, como defendido por Langer, Marcuschi concebe, portanto, a significação como resultante de um conjunto de fatores, entre eles a inserção contextual. Dessa forma, são possíveis múltiplas leituras de um mesmo texto, mas não qualquer leitura, uma vez que, entre os diversos fatores envolvidos, atua também o próprio sistema lingüístico. Em suma, embora a significação dependa dele, ela não se esgota no funcionamento do sistema lingüístico.

Nesse quadro, "discurso" é algo mais do que a combinação sucessiva de "unidades de significação" em "unidades maiores", como propõe Langer (1989, p.103-104 – acima citado). O discurso não deve ser tratado apenas como "uma virtualidade previsível por certa combinação de elementos segundo regras sintáticas conhecidas", embora estes aspectos sejam, sem dúvida, suportes necessários – mas não suficientes – para explicar a sua significação (Possenti, 1993, p.61).

> [...] dizer que o falante *constitui* o discurso significa dizer que ele, submetendo-se ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos, certos valores sociais) no momento em que fala, considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, entre os recursos alternativos que o trabalho lingüístico de outros falantes e o seu próprio, até o momento, lhe põem à disposição, aqueles que lhe parecem os mais adequados (Possenti, 1993, p.59).[5]

O discurso pode, portanto, ser entendido como "a colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade" (Possenti, 1993, p.49). Se substituirmos o termo "língua" – que se restringe ao verbal – por "linguagem", esta colocação é também apropriada para a arte, e podemos tratar a manifestação artística – ou seja, o discurso artístico – como a colocação em funcionamento de uma linguagem artística com certa finalidade, ou em outros termos, o uso intencional de seus elementos e princípios de organização.

Por todo o exposto, torna-se claro que a abordagem que trata a linguagem verbal simplesmente como um sistema formal, abstrato, em cujo funcionamento se esgota a significação, não pode mais ser sustentada. E assim sendo, tal concepção não pode servir de medida para excluir da arte o caráter de linguagem.

Acreditamos que as novas contribuições da lingüística podem, num trabalho interdisciplinar, trazer relevantes contribuições para a revisão da noção de arte como linguagem. Entretanto, pela complexidade que as questões acerca da linguagem assumem na

---

[5] Esta perspectiva permite tratar a linguagem (verbal) como produto de convenção – ou seja, de processos históricos e sociais –, ao mesmo tempo em que reconhece o seu caráter dinâmico: "Produzir um discurso é continuar agindo com essa língua não só em relação a um interlocutor, mas também sobre a própria língua. No mínimo, a cada vez que um locutor diz uma palavra, está colaborando para que a língua continue mantendo um determinado traço ou, inversamente, para que ela venha a modificar-se" [...] (Possenti, 1993, p. 57-58)

história do pensamento ocidental, optamos por nos centrar, neste momento, na noção de comunicação, que subjaz à de linguagem e que é, inclusive, colocada em pauta pela pragmática, por sua própria perspectiva de análise: "A pragmática é a disciplina lingüística que estuda como os seres falantes interpretam enunciados em contexto. A pragmática estuda a linguagem em função da comunicação, o que equivale a dizer que se ocupa da relação entre a linguagem e o falante" – ou, de modo mais amplo, da relação entre a linguagem e seus usuários (Reyes, 1990, p.17).

Código e Decodificação: uma concepção de comunicação

Um modelo corrente de comunicação é o que se baseia na dicotomia "codificação e decodificação"[6]. Derivado da teoria da comunicação/informação, este modelo já clássico fundamenta diversas abordagens do texto e do discurso, assim como discussões a respeito das linguagens artísticas, sua apreciação e seu ensino. Tratando a comunicação como um processo em que o emissor codifica a mensagem e o receptor a decodifica, tal modelo pressupõe que, havendo o domínio do código – o que permite uma decodificação adequada –, o sentido original da mensagem (ou, em outros termos, a intenção do emissor) pode ser resgatado.

[6] Na área de arte, podemos destacar outro modelo corrente: a concepção da arte como expressão e comunicação. Essa é uma perspectiva construída no Romantismo, que trata a arte como expressão de sentimentos e emoções, colocando como centrais as noções de genialidade, imaginação e originalidade. Dessa forma, a idéia de convenção é totalmente descartada, o que impossibilita que a arte seja tratada como linguagem. A noção de comunicação, então, fica inteiramente subordinada à de expressão, de modo que a comunicação é considerada como decorrente da intuição, da empatia, da comunhão – ou seja, do encontro entre a emoção do artista e a do espectador. Sobre esta concepção e os seus problemas, ver Penna e Alves (2001).

O problema desta concepção é o seu mecanicismo: é como se o emissor, ao codificar a mensagem, colocasse a sua significação aos pedaços dentro de um balde e o enviasse ao receptor, e este, por sua vez, de posse das regras de "montagem", reconstituísse a significação original da mensagem. Nesta visão, marcada por um alto grau de automatismo, o domínio do código garantiria uma "leitura" (ou seja, uma decodificação) unívoca e sem ambiguidade.

Esse modelo, portanto, desconsidera tanto a atividade – o "trabalho", nos termos de Possenti (1993) – dos interlocutores (emissor e receptor, no modelo em discussão), quanto os processos de interpretação e de negociação do sentido. No entanto,

> [...] o falante nem é inútil, nem todo-poderoso. Entre ele e o ouvinte está a língua, e, na verdade, o que foi dito, se, por um lado, é a garantia à qual pode apelar o locutor, se acusado de produzir um efeito que não intencionava, pode ser a garantia do interlocutor de que tal efeito decorre do que foi dito. É que é possível um trabalho diferente sobre a mesma coisa. [...] um [sujeito] constitui um enunciado para produzir um certo efeito, e outro trabalhou sobre um enunciado para extrair dele um certo efeito. A coincidência não é garantida.
>
> Se a língua fosse um sistema estruturado efetivamente, isto é, não indeterminado, da qual interlocutores se apropriassem, este tipo de resultado não seria possível. [...] Os interlocutores não são nem escravos nem senhores da língua. São trabalhadores (Possenti, 1993, p.58).

Se compararmos a abordagem de Possenti e o modelo de comunicação em pauta, torna-se bastante evidente o mecanicismo deste último. A "língua", de que trata Possenti, corresponde ao código, e o falante ou locutor, ao emissor. Para esse autor, o locutor escolhe, dentre os múltiplos recursos que a língua oferece à sua atividade, aqueles que mais adequadamente servem à sua finalidade (Possenti, 1993, p.58). Assim, seu trabalho não se reduz a uma "codificação" da mensagem que a torne passível de uma "decodificação" automática, exatamente porque a língua não é simplesmente um "código", não

é um sistema plenamente determinado. Como já discutido, o sistema lingüístico não atua sozinho na construção da significação, sendo relevantes diversos outros fatores (como o contexto, os conhecimentos de mundo, a intenção, a relação entre os interlocutores, entre outros), de modo que é possível um trabalho diferente sobre o que é dito. Dessa forma, nem sempre há coincidência entre o que o locutor pretende e a interpretação do interlocutor, que por sua vez também é ativo e atua na construção da significação, não sendo apenas um mero "receptor" de uma mensagem. Mesmo quando o sistema lingüístico é compartilhado, a "leitura" nunca é unívoca. A concepção de um receptor que decodifica a mensagem resgatando a sua plena significação como pretendida pelo emissor revela-se, pois, uma simplificação idealizada do processo de comunicação em sua complexidade e dinamismo, seja qual for o "código" – ou o tipo de linguagem – utilizado. Vemos, pois, que a noção de código tem raízes na tradição saussuriana (já criticada na primeira parte deste artigo), que trata a linguagem como um sistema abstrato, formal, independente de seu uso.

As considerações de Possenti (1993, p.58), antes apresentadas, aplicam-se também às linguagens artísticas, que, reconhecidamente, permitem múltiplas "leituras" possíveis. Torna-se evidente, portanto, a inadequação do modelo de comunicação baseado na codificação e decodificação para o tratamento das linguagens artísticas.

No entanto, as noções de código e decodificação são correntes em estudos acerca da arte e seu ensino – tendo sido inclusive empregadas em alguns de nossos trabalhos anteriores. Ana-Mae Barbosa (1991, p.53), autora constantemente referida no campo do ensino de arte, trata do "discurso decodificador". Por sua vez, Fonterrada (1994a, p.36) – que defende uma compreensão fenomenológico-existencial da linguagem verbal, passível de ser aplicada também à linguagem musical e seu ensino – afirma que o aspecto comunicativo da linguagem depende de que se compartilhe um "mesmo código lingüístico". Inclusive, apesar de sua fundamentação se apoiar marcadamente em uma visão romântica (Penna; Alves, 2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Arte no ensino fundamental empregam ocasionalmente o termo "código", como na

passagem seguinte, sobre o ensino de arte na "escola tradicional": "competia a ele [o professor] 'transmitir' aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem" (Brasil, 1997a, p.10).

Acreditamos, entretanto, que muitas vezes tais noções são empregadas, em trabalhos acadêmicos, sem que haja consciência das implicações decorrentes do modelo de comunicação do qual se originam. No entanto, uma noção teórica não é simplesmente um nome que se dá a alguma coisa, mas antes ganha a sua significação no interior de todo um campo conceitual, do qual depende, e dessa forma atua na construção do próprio objeto de estudo.

Em determinado momento, a noção de código e suas correlatas foram úteis para a crítica tanto das condições socialmente diferenciadas de acesso à arte quanto da ação da escola na reprodução dessas condições. Essas noções são centrais, por exemplo, na clássica obra de Bourdieu e Darbel (2003 – 1ª edição francesa de 1969), baseada em pesquisa empírica sobre a freqüentação de museus, que influencia muitos outros autores – como Porcher (1982) ou Forquin (1982) – e em que nos apoiamos em diversos trabalhos (ver, p.ex., Capítulo 2). Na referida obra, é bastante clara a influência da teoria da comunicação, como nesta passagem acerca da apreciação de obras de arte:

> Quando[7] a mensagem não pode ser decifrada senão pelos detentores de um código que deve ser adquirido por uma longa aprendizagem institucionalmente organizada, é evidente que a recepção depende do controle que o receptor tem do código ou, por outras palavras, depende da diferença entre o nível da informação oferecida e o nível de competência do receptor (Bourdieu; Darbel, 2003, p.120).

Aqui, trabalha-se claramente com um modelo idealizado, em que a recepção adequada depende do domínio do código, que deve

---

[7] No original francês, o termo utilizado é "*lorsque*". A nosso ver, no contexto da discussão desenvolvida, a tradução mais adequada seria "uma vez que".

"ser proporcional" à informação ofertada. Desse modo, se não houver algum "desajuste" entre esses dois fatores, a recepção ocorre em níveis ótimos, permitindo o resgate da mensagem original – neste caso, a mensagem é "corretamente" decifrada, ou seja, decodificada. Diferentes interpretações, portanto, não são tidas como naturais e esperadas em tal modelo, altamente normativo; pelo contrário, são consideradas como "desvios", em relação a uma pressuposta recepção "padrão". Dessa forma, as noções de código e decodificação, embora possam ser úteis para a discussão de questões relativas à apreciação artística (Forquin, 1982, p.39-44), também possibilitam equívocos bastante graves, como o de se pretender que o ato pedagógico no campo da arte possa tornar "uma mensagem" capaz de "ser decodificada de modo idêntico por vários indivíduos – os alunos" (Porcher, 1982, p.19).

Seja aplicada à linguagem verbal ou às linguagens artísticas, a concepção de comunicação baseada na codificação e decodificação pressupõe um código (ou sistema lingüístico) tomado como um sistema formal plenamente determinado – enfoque cujos problemas já discutimos. Sendo assim, tal noção de comunicação é questionada até mesmo no próprio campo da lingüística:

> [...] o modelo textual desenvolvido a partir da teoria da comunicação, que operava na dicotomia *codificação* e *decodificação*, tem que ser superado e substituído por um modelo construtivo, cognitivo e interacionista que permite ver o sentido como resultado de uma negociação realizada com base em suposições mutuamente acessíveis aos interactantes (Marcuschi, 1995, p.46).

Na área de artes, a persistência de problemas derivados dessa concepção oriunda da teoria da comunicação exige esforços para a sua superação, ao mesmo tempo em que não se pode prescindir de alguma concepção de comunicação que sustente a discussão das linguagens artísticas. A noção da arte como meio de comunicação e expressão é corrente, embora sem uma maior explicitação, carregando muitas vezes fortes marcas de uma visão romântica, que mistifica

a arte e que não é capaz de sustentar um projeto de ensino voltado para a democratização do acesso à cultura[8]. Para embasar tal projeto, precisamos de uma noção de arte como comunicação e expressão vinculada a uma concepção de linguagem, para que seja possível dar-lhe bases históricas e culturais – quer dizer, convencionadas. Entretanto, uma vez que a convenção não se configura como determinante absoluto, a linguagem artística não deve ser tomada como um sistema abstrato plenamente determinado – como um "código" –, em cujo funcionamento se esgota a questão da significação. Faz-se necessária, portanto, uma concepção aberta de linguagem artística, capaz de articular questões relativas ao seu uso, à contextualização[9], à intencionalidade e aos processos de interpretação, entre outras. Desse modo, a noção de linguagem artística seria capaz de articular a atitude criadora individual – inclusive na apreciação – e os aspectos convencionais relativos aos princípios de organização que vigoram em determinados momentos históricos e espaços sociais.

Nos limites deste trabalho, não pretendemos esgotar a questão das noções de arte como linguagem e como comunicação, ou apresentar uma resposta definitiva de como devem ser abordadas. Antes, levantamos problemas e apontamos algumas direções, reafirmando a necessidade de rever tais noções, para que seja possível clarear as concepções que sustentam a nossa ação educativa.

---

[8] Em sua pesquisa que analisa o discurso de professores de música na educação básica, Duarte (2004) mostra como persiste uma visão romântica da arte como comunicação e expressão, que influencia, inclusive, a concepção dos professores sobre o ensino de música (ver especialmente p.147-158).

[9] Nesse sentido, é possível pensar, inclusive, em processos de "recontextualização". Como um exemplo, a nossa relação atual (audição em salas de concertos) com obras da música erudita que tinham originalmente outras funções – como a suíte (música para dança) ou o réquiem (música sacra, para missa fúnebre). São exemplos que evidenciam que a contextualização envolve aspectos culturais e conhecimentos de mundo, que podem diferir, conforme se trate do contexto da criação original, ou da apreciação nos dias de hoje.

PARTE II

MÚSICA(S)

E

CULTURA(S)

5.
POÉTICAS MUSICAIS E PRÁTICAS SOCIAIS: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade*

Como reconhecer, acolher e trabalhar com a diversidade cultural no processo pedagógico? Esta é uma discussão que se coloca para todas as áreas de conhecimento que integram o currículo escolar, como um desafio constante na construção de uma educação realmente democrática, em um país multifacetado como o nosso.

Se este é um desafio constante, ele se renova, atualmente, diante das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, instituídas pela Resolução nº 01/2004, do Conselho Nacional de Educação/CNE (Brasil, 2004b). Essas diretrizes atendem à Lei nº 10.639/2003, que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei nº 9.394/1996), acrescentando-lhe o artigo 26-A, que torna "obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (Brasil, 2004b, p.35). E o desafio se torna ainda maior diante da ampliação do artigo 26-A, que passa a abranger também a história e cultura indígena[1], como estabelecido pela Lei nº 11.645, sancionada em 10 de março de 2008.

Nesse artigo, discutimos como a educação musical pode tratar as múltiplas manifestações musicais, que expressam poéticas e

---

* Versão revista e ampliada do artigo publicado na *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 7-16, 2005. Agradecemos às contribuições, nesta revisão, de Eliane Brito de Lima.

[1] Pela Lei nº 11.645/2008, o artigo 26-A da LDB passa a vigorar com a seguinte redação: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (Brasil, 2008a).

práticas sociais distintas. Para tal, tomamos como base as contribuições do multiculturalismo, que ressalta "o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados" (Canen, 2002, p.175).

Com isso, não pretendemos dar indicações para a aplicação das referidas diretrizes curriculares relativas à cultura afro-brasileira, mas antes contribuir para as necessárias discussões acerca da pluralidade, pois, como coloca o próprio Parecer 03/2004 – CNE:

> É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. [...] É preciso ter clareza que o Art. 26-A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (Brasil, 2004b, p.17)

Pensando a "poética musical"

Diante do tema escolhido – poéticas musicais e práticas sociais –, a primeira necessidade que sentimos foi a de delimitar o que se entende por "poética musical". Num primeiro entendimento, que vem desde a obra *Poética*, de Aristóteles, a noção se prende à linguagem verbal, buscando o conceito de poesia e as suas características próprias, em contraposição à prosa (Massaud, 2002, p.402). Nesse sentido, são significados do substantivo feminino "poética", listados no dicionário eletrônico Aurélio – século XXI: (1) arte de fazer versos; (2) teoria da versificação; (3) crítica literária que trata da natureza, da forma e das leis da poesia; (4) estudo ou tratado sobre a poesia ou a estética.

Nesse quadro, a noção de poética musical remete à canção e à relação entre melodia e poesia. Nesse sentido, Emmanuel Coêlho Maciel (1999), em texto atualmente disponível na internet[2], coloca que, em "canções onde exista perfeita unidade entre letra e música", pode-se falar da "existência daquilo que poderíamos chamar de 'Poética-musical'." Nessa concepção, poesia e música são fenômenos distintos, que se encontram e se entrecruzam na canção, configurando, então, a poética musical.

Mas poesia e música encontram-se também nas semelhanças entre os modos de estruturação de cada uma dessas linguagens, como nos mostra Lucia Santaella em seu texto "Poesia e música: semelhanças e diferenças" (2002), fundamentando-se na semiótica:

> [...] a música, ela também, no jogo de suas configurações, apresenta modos de engendramento que são típicos da função poética da linguagem, a saber, projeções de similaridade, nas suas mais diversas possibili-dades de atualização[3], sobre o eixo da contiguidade. [...] Poesia e música

---

[2] Enfatizamos que o texto de Maciel (1999) está disponível na internet, ou melhor, a World Wide Web (Grande Rede Mundial), que é uma mídia característica de nossa época, que tem permitido vencer as distâncias geográficas, disponibilizando uma quantidade e variedade infinita de informações e produções acessíveis rapidamente, a um simples toque. Assim, é interessante observar que nessa grande rede virtual convivem, também, diferentes concepções de poética musical, como veremos adiante. Ressaltemos que os textos de Maciel (1999) e Lopes (1990) continuam acessíveis em 05/04/2008.

[3] "Na terminologia do Círculo Lingüístico de Praga, o conceito de *actualização* dos meios lingüísticos corresponde ao conceito de 'estranhamento' da linguagem elaborado pelos formalistas russos e significa que na linguagem poética, sob um ponto de vista funcional, o sinal lingüístico não constitui um instrumento veiculante de referentes preexistentes e externos a si mesmo – e daí o valor autónomo do sinal – e que, sob um ponto de vista estrutural, a linguagem poética apresenta autonomia sistemática em relação a outras linguagens funcionais, realizando-se segundo leis, modalidades e potencialidades específicas" (Silva, 1994, p.53).

> são construções de formas, jogos de estruturação, ecos e reverberações, progressões e retrogradações, sobreposições, inversões, enfim, poetas e músicos são diagramadores da linguagem (Santaella, 2002, p.46-47).

Essas considerações estendem a noção de função poética da linguagem verbal à música, como linguagem não-verbal.

A função poética – como função estética – da linguagem foi discutida pelos formalistas russos, teóricos da literatura, e pelos estudiosos do Círculo Lingüístico de Praga, dentre eles Roman Jakobson. Esse teórico discute o conceito de poeticidade referindo-se a uma função estética ou uma função poética da linguagem. Quando essa função é dominante, os vários planos do sistema lingüístico (os planos fonológico, morfológico, etc.) passam a ter valores próprios, autônomos, distintos do papel apenas instrumental que têm na linguagem verbal cotidiana – seja a linguagem prática ou a linguagem teórica –, em que esses recursos lingüísticos estão subordinados à função de comunicação, ganhando alto grau de automatismo (Silva, 1994, p.53). Assim,

> [...] das diversas análises que Jakobson consagrou à função estética, ou função poética, da linguagem verbal [...] conclui-se que, em seu entender, nos textos em que aquela função actua como dominante as estruturas verbais adquirem valor autónomo, orientando-se os sinais lingüísticos para si mesmos, para "a sua forma externa e interna", e não para uma realidade extralinguística – orientação própria da função referencial – ou para a subjetividade do autor – orientação própria da função expressiva (Silva, 1994, p.49-40).

Fica claro, portanto, que a função poética da linguagem verbal baseia-se nos jogos de estruturação, na construção de formas, que Santaella (2002, p.47) apontou como constitutivas tanto da música quanto da poesia:

> Se o modo de estruturação da linguagem musical guarda muitas semelhanças com o modo de estruturação da lin-

> guagem poética, é aí, então, no coração da estrutura, que música e poesia, antes de tudo, se encontram. É aí que o musical da poesia se enlaça ao poético da música (Santaella, 2002, p.47).

Essa perspectiva permite uma concepção mais ampla da expressão "poética musical", que encontra ressonância na própria etimologia do termo "poesia", que, do grego *poiesis*, significa "ação de fazer, criar, alguma coisa" (Massaud, 2002, p.402). É possível, então, estender a idéia de poética da linguagem verbal às diversas linguagens artísticas não-verbais, dentre elas a música, tratando por poética o seu processo estético e de criação. Nesse mesmo sentido, o *Dicionário de filosofia*, de Nicola Abbagnano (1998), remete o verbete "poética" (p.772) ao verbete "estética" (p.367-374):

> Com esse termo [estética] designa-se a ciência (filosófica) da arte e do belo. [...] Dissemos "arte e belo" porque as investigações em torno desses dois objetos coincidem ou, pelo menos, estão estreitamente mescladas na filosofia moderna e contemporânea. Isso não ocorria, porém, na filosofia antiga, em que as noções de arte e belo eram consideradas diferentes e reciprocamente independentes. A doutrina da arte era chamada pelos antigos com o nome de seu próprio objeto, *poetica*, ou seja, arte produtiva, produtiva de imagens [...], enquanto o belo (não incluído no número dos objetos produzíveis) não se incluía na poética e era considerado à parte (Abbagnano, 1998, p.367).

De fato, segundo Massaud (2002, p.402), "o pensamento estético começou pela poesia (Platão, Aristóteles) e durante séculos não conheceu outro objeto".

Essa concepção ampla de "poética musical", vinculada aos processos estéticos e de estruturação da linguagem, está presente no texto de José Júlio Lopes (1990) sobre a música contemporânea, também atualmente disponível na internet, onde convivem diferentes concepções de "poética musical". Diz o referido autor:

> Um número crescente de obras oriundas da chamada música contemporânea apresenta formas e configurações radicalmente diferentes da tradição [...]; são obras estruturadas e concebidas como objectos estéticos de organização instável e de contornos indefinidos como resultado de novos procedimentos, de novas direcções e de novos parâmetros numa prática que operou profundos e sucessivos cortes com o passado, vivendo o conflito e as tensões que opõem os velhos métodos e os seus resultados à busca incessante de novas formatividades e ao aprofundamento de novas poéticas (Lopes, 1990).

Vê-se, portanto, que é possível considerar "poéticas musicais" como diferentes estéticas, modos distintos de criação musical, diferentes modos de selecionar sons e organizá-los, criando significações através da linguagem musical. É bom tomar consciência de que, quando falamos de "a linguagem musical" ou "a música", estamos trabalhando em um nível de abstração. A "linguagem musical" só se concretiza, só se realiza em diferentes músicas (no plural), ou seja, através de diferentes manifestações musicais, que expressam diferentes poéticas.

Por sua vez, as diferentes poéticas musicais são social e culturalmente contextualizadas, articulando-se a diversas práticas sociais: distintas poéticas implicam modos diversos de usufruir/consumir determinadas manifestações musicais, de construir significações, de socializar e aprender a dominar os princípios de construção sonora daquela poética, etc. Assim, diferentes grupos sociais podem produzir e trabalhar com poéticas musicais distintas, que cumprem funções diferenciadas.

Por outro lado, podemos também situar a educação como uma prática social, muitas vezes institucionalizada, quando submetida ao sistema escolar. Vale lembrar que processos educativos não se desenvolvem apenas na escola, embora caiba à instituição escolar, por princípio, educar.

Contribuições do multiculturalismo para pensar a educação musical

Até aqui, desenvolvemos algumas considerações, explicitando nossa concepção de poéticas musicais. Agora, passamos a discutir como a educação musical pode trabalhar com a diversidade de manifestações musicais presentes no mundo de hoje, que expressam diferentes poéticas. Para tanto, em alguns momentos, abordamos o ensino de arte de modo geral, pois muitas das questões que discutimos dizem respeito à prática escolar nas diversas linguagens artísticas. Por outro lado, nas propostas curriculares para o ensino fundamental e médio, a música faz parte da área de conhecimento Arte (Brasil, 1997a, 1998a, 1999).

Para pensar a educação musical diante da diversidade, tomamos como base o multiculturalismo, definido por Ana Canen (2002, p.175) como um "movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber". O multiculturalismo "teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional", unidade esta que se vincula à "imposição de uma cultura, dita superior, a todos os membros da sociedade" (Gonçalves; Silva, 2000, p.20). Assim, a preocupação com a multiculturalidade resulta dos desafios colocados por sociedades cada vez mais plurais e menos homogêneas, em que convivem diversas etnias, hábitos culturais e valores diferenciados – por vezes em conflitos. Países como a Inglaterra, antigos colonizadores, viram-se diante da necessidade de lidar com a diversidade cultural resultante de imigrantes de suas antigas colônias.

Por seu caráter político, o multiculturalismo busca "respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação" (Canen, 2002, p.178). Questionando o currículo como expressão da cultura dominante, o multiculturalismo busca propostas que possam acolher a diversidade cultural presente na sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos tolerantes e democráticos.

O debate e a teorização sobre as perspectivas multi e interculturais na educação constituem um campo complexo, no qual interagem diferentes posições teóricas e políticas. Estudos sobre as diferentes concepções de multiculturalismo no Brasil[4] revelam posições que se encaminham para uma perspectiva multi/intercultural, propondo uma "análise semântica" dos prefixos multi-, pluri-, inter- e trans-, tentando esclarecer o conflito conceitual dos termos. Conforme Silva (2003, p.48), por mais que a bibliografia a respeito estabeleça associações com o "multiculturalismo crítico de resistência" proposto por Peter McLaren[5], "um significativo grupo de pesquisadores da multiculturalidade e educação apontam para um consenso no uso do termo *interculturalidade*", buscando discutir formas pedagógicas de intervenção na realidade multicultural.

A mudança de designação é justificada pela significação do prefixo *inter-*, que expressa o sentido de interação, troca, reciprocidade e solidariedade entre as culturas, sendo, o diálogo, imprescindível, nesta perspectiva. Nessa medida, a interculturalidade avança na direção de novas possibilidades de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes, buscando promover o reconhecimento das diferenças culturais e, ao mesmo tempo, estabelece uma relação crítica, interativa e de dinamicidade entre elas.

No entanto, a simples mudança de nomenclatura não acarreta, automaticamente, uma mudança de perspectiva e de posicio-

---

[4] Ver, entre outros, Canen, Arbache e Franco (2001). Para uma boa exposição sobre esta discussão, ver Lima (2007, p.22-31).

[5] McLaren (1997, p.123) defende um "multiculturalismo crítico de resistência", no qual se deve questionar o essencialismo monocultural de toda forma de centrismos: "O multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir desta perspectiva, é compreendida como tensa – não como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes. O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social".

namento. "Não será a concepção de inter/multiculturalismo que adotarmos mais importante que o prefixo a ser empregado?" (Moreira, 2001, p.76). Concordamos com esse questionamento, entendendo que a concepção é mais importante que a designação adotada. Assim, mantemos como preferencial o uso do termo multiculturalismo, até pela "tradição" de seu uso no campo da arte. Mas o tomamos em uma perspectiva crítica e, paralelamente, procuramos explicitar a noção de cultura que baseia a nossa discussão pedagógica.

No campo do ensino de arte, a questão da multiculturalidade vem se colocando em certos círculos acadêmicos brasileiros há algum tempo. A inglesa Rachel Mason é uma especialista e pesquisadora da multiculturalidade, e, desde sua participação no Congresso da Federação dos Arte-Educadores do Brasil/FAEB, em 1990, mantém intercâmbio com núcleos acadêmicos da área em nosso país (Barbosa, 2001, p.8), tendo sido aqui publicado, em 2001, o seu livro *Por uma arte-educação multicultural* (Mason, 2001).

Por outro lado, a arte tem cumprido importante papel no movimento do multiculturalismo:

> Se admitirmos que tanto a força quanto o potencial crítico do multiculturalismo reside nas formas de expressão que seus adeptos utilizam na esfera pública, somos levados a aceitar que foram as artes as responsáveis pela rápida difusão desse movimento. Ofereceram uma linguagem mais que adequada (Gonçalves; Silva, 2000, p.29).

A influência dessa abordagem na política educacional brasileira revela-se, por exemplo, na presença do tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os diversos níveis do ensino fundamental. Os temas transversais são questões que devem "atravessar" o currículo, sendo tratadas em todas as áreas de conhecimento, estabelecendo relações entre os conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. Uma vez que toda manifestação artística é uma produção cultural, o "tema da pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo

na arte e na vida", como dizem os próprios Parâmetros para Arte nas 5ª a 8ª séries (Brasil, 1998a, p.41).

O multiculturalismo no ensino de arte implica uma concepção ampla de arte, capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas, e o mesmo se coloca no campo específico da educação musical. Uma concepção ampla de música é, por um lado, uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural. Por outro lado, a concepção da multiculturalidade contribui para a ampliação da concepção de música que norteia nossa postura educacional.

Em suas origens, o movimento multicultural liga-se basicamente às questões étnicas, mas pouco a pouco "vai cedendo espaço para outros aspectos da dominação cultural" (Gonçalves; Silva, 2000, p.28). Assim, a nosso ver, a postura multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais que produzem ou adotam determinadas poéticas musicais como suas, sejam esses grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por exemplo. Como conseqüência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura européia. Torna-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as populares e as da mídia.

Como discutido nos Capítulos 1 e 2, sendo a música uma linguagem cultural, um tipo de música se torna significativo para nós na medida em que, pela vivência cotidiana, nos familiarizamos com os seus princípios de organização sonora, com a sua poética. Em contrapartida, a música que não faz parte de nossa experiência é vista com "estranhamento". Essa atitude de estranhamento e desconsideração em relação à vivência musical do outro muitas vezes se articula a uma crítica às produções da indústria cultural, levando a considerar o outro como "vítima" passiva e alienada do poder da mídia. Isso merece uma reflexão mais profunda[6].

---

[6] Para tal, retomamos, nos próximos parágrafos, a discussão desenvolvida em Penna (2003a, p 9-10).

A lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada à homogeneização do gosto e à ampliação do consumo. Mas é necessário contextualizar historicamente essa questão, compreendendo que, nas sociedades industriais capitalistas, centradas no mercado de consumo, os bens culturais – incluindo a música – tornam-se mercadoria[7]. Nesse quadro encontramos a repetição incessante de fórmulas composicionais, com pequenas variações para configurar uma novidade, mas uma novidade que possa ser reconhecida como familiar, compreensível e portanto significativa, e ao mesmo tempo suficientemente "nova" para levar à compra do atual "sucesso das paradas".

Esse processo, que envolve massificação, integra o contexto sociocultural em que vivemos, e não cabe negá-lo ou procurar excluí-lo. O fato é que a música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros, de modo que é mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida de nossos alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico. Afinal, a educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano. No entanto, como mostra Duarte (2004, p.134), é corrente a visão da "música 'da mídia' [...] como elemento estranho ao professor [de música], algo que o perturba, que está fora do seu trabalho".

Embora sejam bem-vindos estudos críticos sobre a indústria cultural, criar uma polarização entre ela e uma arte dita "verdadeira" ou "superior" é uma atitude reducionista e improdutiva, que desconsidera, inclusive, o complexo processo histórico que cerca a produ-

[7] Ao discutir a expansão dos mercados, para a qual contribui "a obsolescência planejada dos produtos, a fim de poder vender outros novos", diz Garcia Canclini (2005, p.220): "Na verdade, as políticas industriais que tornam emprestáveis os aparelhos elétricos a cada cinco anos, ou desatualizam os computadores a cada três, bem como as políticas publicitárias que põem fora de moda a roupa a cada seis meses e as canções a cada seis semanas são modos de administrar o tempo".

ção artística. Por um lado, cabe abordar a questão do gosto criticamente, compreendendo, como mostram Bourdieu e Darbel (2003), que o gosto revela uma competência estética, sendo produto de um capital cultural desenvolvido gradualmente, desde a infância, através da frequentação e familiarização com determinados bens simbólicos, o que depende, portanto, do ambiente sociocultural em que se vive. Nesse sentido, Subtil (2003), em sua pesquisa sobre a recepção da música mediática entre crianças de 9 a 11 anos, comenta: "A análise dos dados revela que a falta de familiarização com o universo erudito ou com a 'cultura legítima', no caso a música clássica, decorre da ausência do 'capital cultural' [...]. A maioria das crianças entrevistadas afirma não conhecer o universo da cultura erudita, considerando-o estranho, longínquo e inacessível" (Subtil, 2003, p.23-24).

Por outro lado, é preciso considerar que nem tudo que é produzido pela indústria cultural é necessariamente ruim e, historicamente, as relações entre as esferas de produção ditas "eruditas" e "populares" são intrincadas. Afinal, como mostra Faraco (2001),

> A questão é certamente muito mais complexa do que sugerem as simples dicotomias. Nunca é demais lembrar que Shakespeare escrevia suas peças para serem apresentadas como entretenimento num teatro popular; ou que *Memórias de um sargento de milícias*, hoje um clássico da literatura brasileira, foi escrito na forma de folhetim (isto é, capítulos semanalmente no jornal para consumo imediato), muito semelhante, nesse sentido, às novelas de televisão de hoje; ou que compositores como Bach ou Mozart (para citar só dois) escreveram muitas de suas peças sob encomenda direta de seus mecenas para ornamentar festas, eventos do cotidiano ou preencher horas de ócio (Faraco, 2001, p.128).

A proposta para música dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte (Brasil, 1997a; 1998a; cf. tb Penna, 2001c), uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas, revela uma concepção de música bastante aberta, considerando a diversidade

de manifestações musicais e trazendo, assim, o desafio de superar a histórica dicotomia entre música erudita e popular. A proposta para as 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, especialmente, busca uma educação musical que tome como ponto de partida a vivência do aluno, sua relação com a música popular e com a indústria cultural, buscando ampliar o alcance e a qualidade de sua experiência estético-musical.

Portanto, defendendo uma educação musical que contribua para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural de nossos alunos, cabe adotar uma concepção ampla de música e de arte que, suplantando a oposição entre popular e erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão.

Assim, a concepção de música e de arte que embasa a nossa prática pedagógica torna-se suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade, indicando o diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade. O diálogo como princípio baseia-se numa concepção dinâmica de cultura, que a entende como "viva", em constante processo. Se as linguagens artísticas – e suas diversas poéticas – são "historicamente construídas", esta construção histórica não se encontra apenas atrás de nós, em algum momento passado, mas se processa também no momento presente, através das nossas escolhas em relação às produções artísticas e a seu "consumo".

O diálogo como princípio necessário

Como vimos, alguns autores propõem o uso do termo interculturalidade, por considerarem que manifesta, de forma mais clara, o sentido de interação, troca, reciprocidade e solidariedade entre as culturas. Lima (2007, p.31), por exemplo, defende que, na educação, "o termo interculturalismo indica uma relação de reciprocidade, ou seja, marca uma convivência solidária onde as trocas são mútuas, proporcionando aprendizagem e enriquecimento aos que estão envolvidos nesta relação". Nesse sentido, a perspectiva

intercultural pode estimular, na prática pedagógica, um processo de reflexão-ação-reflexão, em que a relação de alteridade seja considerada e o diálogo, fundamental. "A ênfase na *relação intencional* entre *sujeitos* de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural", segundo Fleuri (2000, p.8 – grifos do original). Realça-se, portanto, a intencionalidade: o educador avança de uma perspectiva multicultural para intercultural quando se empenha na construção e efetivação de um projeto educativo intencional que promova a relação entre pessoas de culturas diferentes. Assim, "o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o 'outro', construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural" (Fleuri, 2003, p.17).

O diálogo entre diversas manifestações artísticas, trabalhado em sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. Como coloca Santos (1990, p.41-42) em artigo sobre a música na educação básica, se os alunos de uma turma sentam juntos e moram no mesmo bairro, na proximidade da escola, isso não torna essa turma homogênea. Assim, se o trabalho pedagógico for orientado apenas pela experiência musical da maioria – no que a autora denomina de "pedagogia do agrado" –, será certamente perdida a riqueza que poderia ser propiciada pela troca com as expressões e práticas musicais de grupos minoritários.

Para que seja possível efetivar esse diálogo e troca de experiências, é fundamental conhecer a vivência dos alunos. Nesse sentido, a "avaliação diagnóstica multicultural" é um componente central em currículos multiculturalmente orientados:

> O trabalho de avaliação diagnóstica implica um acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas no currículo em ação. O objetivo é o conhecimento dos universos culturais dos alunos, bem como em que medida o diálogo entre estes e os padrões culturais abraçados pelo professor está sendo bem-sucedido. Trabalhos em grupo, testes, provas, diários reflexivos (em que os alunos rela-

> tam, por exemplo, suas experiências, bem como o impacto das aulas sobre as mesmas), fichas de observação e outros instrumentos ajudam nesta trajetória. O ajuste de rotas que a avaliação diagnóstica multicultural permite, pode desafiar noções de multiculturalismo que, muitas vezes, tratam da diversidade cultural de forma abstrata, como se esta estivesse presente apenas na sociedade mais ampla. A avaliação concebida de forma multicultural volta-se justamente ao reconhecimento da diversidade cultural e da construção das diferenças também no interior da sala de aula concreta em que o professor atua (Canen, 2002, p.190).

Como modo de tratar a diversidade, o diálogo e a troca de experiências podem evitar a "guetização" – o processo de fechar em guetos –, um dos riscos do multiculturalismo, apontado por, entre outros, Canen (2002) e, no campo da arte, Peregrino (1995). O risco da guetização acontece quando, em nome de valorizar as especificidades culturais de diferentes grupos, especialmente daqueles historicamente dominados, acaba-se por prender esses grupos no gueto de sua particularidade, isolando-os.

No entanto, dentro do próprio movimento do multiculturalismo, há posições divergentes a respeito da guetização. Um exemplo expressivo dessa problemática é a discussão em torno da demarcação da reserva indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima, que abarca extensa área, onde já existem "três pequenas cidades, quatro vilarejos, oito estradas e catorze grandes lavouras de arroz" (Cabral, 2005, p.61). Antecedendo a homologação da criação da reserva, em abril de 2005, pelo Presidente da República, uma reportagem na televisão mostrou depoimentos de índios que tinham posições distintas: alguns defendiam a demarcação da reserva em território contínuo – como de fato ocorreu –, enquanto outros defendiam uma demarcação não-contínua que preservasse as cidades, declarando que não queriam se ver isolados. Como mostra Cabral (2005, p.61-63), a própria população indígena está dividida: embora lideranças indígenas declarem que a reserva demarcada em terras contínuas é imprescindível para a pre-

servação de sua cultura, costumes e organização social, não são poucos os índios "que também protestam contra a demarcação e a subseqüente expulsão dos brancos e suas delícias – como luz elétrica, televisão, celular, dinheiro". Certamente, é uma discussão muito complexa, que não pretendemos encerrar, mas que exemplifica a problemática da guetização e, mais ainda, do fechamento em território próprio.

No campo da educação, a guetização levaria a propostas curriculares que se voltam exclusivamente ao estudo dos padrões culturais específicos do grupo. Essa postura é bastante reducionista, se pensarmos no amplo e diversificado patrimônio artístico e cultural da humanidade, se considerarmos a multiplicidade quase infinita de manifestações musicais, expressando poéticas diferenciadas. Em oposição a esse enfoque exclusivo das práticas musicais próprias do grupo, Canen (2002, p.185-187) propõe que a abertura à diversidade leve a "pensar em estratégias curriculares que permitam articulações, intercâmbios interculturais", sendo a base desse trabalho o diálogo, e "jamais o monólogo que aprisiona os sujeitos exclusivamente em seus modos de ver o mundo" – e, podemos acrescentar, que aprisiona os sujeitos nos seus próprios padrões estéticos e artísticos.

Muitas vezes, a guetização está ligada a uma idealização das raízes culturais[8], levando ao "congelamento" ou "fixação" de práticas culturais, o que nega o caráter vivo e dinâmico da cultura e da sociedade. Este é um risco a evitar, por exemplo, ao tratar a cultura afro-brasileira e indígena, como determinado com a inclusão do Artigo 26-A na atual LDB. É preciso enfocar a contribuição negra e indígena em nossa cultura como um processo dinâmico, evitando tomar práticas culturais como emblemas fixos, como muitas vezes

[8] Para uma discussão da idealização das raízes, ligada ao questionamento das noções de perda de identidade e desenraizamento, ver Penna (2002c). Embora abordada no quadro da migração, a discussão das bases epistemológicas e do valor heurístico de tais noções pode ser útil para áreas de estudo que se valem das mesmas noções para tratar, por exemplo, a questão da identidade cultural.

acontece em livros didáticos. Pois a própria cultura se transforma e se enriquece com intercâmbios, reapropriações, ressignificações, renovações. Nesse sentido, é bem interessante a discussão de Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Gonçalves e Silva (2000, p.29-30) sobre o que chamam de "fenômeno musical do multiculturalismo", que é híbrido e miscigenado:

> Ele pode, por exemplo, ter sua origem na Jamaica, em Kingston e migrar para São Paulo, Paris, São Luiz do Maranhão, Nova Iorque e Lisboa. Em cada lugar que se instala, impregna-se de outras formas musicais. Não teria sido esse o caso do *rap* e do *reggae*?
> Ambos nascem na Jamaica. Onde chegam, aglutinam, prioritariamente, jovens negros, o que lhes confere um caráter eminentemente étnico. Mas são imediatamente transformados. Basta lembrar que, em algumas cidades brasileiras, o *reggae* virou *samba-reggae* e, em outras, incorporou elementos da tradição afro-brasileira (Gonçalves; Silva, 2000, p.29-30).

Um outro risco do multiculturalismo na educação, ligado a essa fixação das práticas culturais de determinados grupos, é cair no "folclorismo":

> Trata-se da redução do multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e "exóticos" de grupos culturais diversos. Perspectivas curriculares que reduzem o multiculturalismo a momentos de "feiras de culturas", celebração do Dia do Índio, Semana da Consciência Negra e outras formas mais pontuais podem correr esse risco (Canen, 2002, p.182).

Esse risco é particularmente acentuado na área de arte, devido à prática, ainda corrente, de vincular as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de arte ao calendário de datas comemorativas, o

que é reforçado por diversos livros didáticos. O folclorismo está ligado ao congelamento e à fixação das práticas culturais, na medida em que trabalha com a idéia do "típico", que nega o dinamismo da cultura e muitas vezes cai em estereótipos. Reconhecer e valorizar a especificidade de diferentes grupos não implica, necessariamente, em congelar suas práticas, desconsiderando o caráter vivo das práticas culturais e artísticas. Assim, o folclorismo expressa o que Canen e Oliveira (2002, p.63) denominam de "multiculturalismo liberal ou de relações humanas, que preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos". Por sua vez, "o multiculturalismo em sentido mais crítico, também denominado perspectiva intercultural crítica [...], busca superar essa visão. Esforça-se em integrar ocasiões folclóricas a discussões mais amplas sobre a construção histórica das diferenças, dos preconceitos e formas de superá-los" (Canen, 2002, p.183).

A nosso ver, o que o multiculturalismo indica para a educação musical – e, de modo mais amplo, para o ensino de arte –, é a necessidade de trabalhar com a diversidade de manifestações artísticas, considerando a todas como significativas, inclusive conforme sua contextualização em determinado grupo cultural. Nesse sentido, cada escola poderia buscar, no espaço da aula de arte, acolher as vozes dos "grupos culturais e étnicos plurais" que a constituem, incentivando o diálogo entre essas diversas vozes (Canen, 2002, p.178). Pois é preciso evitar a guetização e, mais ainda, evitar que esta guetização resulte na inversão da oposição entre popular e erudito, e, de certo modo, exclua as possibilidades de diálogo com as formas artísticas eruditas, por serem estas julgadas a expressão da civilização européia e ocidental, responsável pela opressão de padrões culturais outros, de grupos não-dominantes.

Certamente, as formas eruditas retratam, em grande medida, esse modelo da cultura européia. Entretanto, por um lado, a arte erudita é também parte do patrimônio cultural da humanidade; é mais uma manifestação, ao lado das demais. Por outro lado, as produções eruditas também estão sujeitas a diferentes apropriações, e tampouco devem ser congeladas ou idealizadas. É possível, portanto, "uma

reinterpretação das culturas, buscando promover sínteses interculturais criativas" (Canen; Oliveira, 2002, p.64). Submetidas a um processo de diálogo cultural, questionamento e reflexão, manifestações da arte e da cultura eruditas podem ser ressignificadas. Assim, um processo pedagógico que acolha a pluralidade de produções artísticas e estimule o diálogo e a reflexão pode superar oposições e dicotomias, promovendo reapropriações significativas e o intercâmbio de experiências culturais. O desafio é ultrapassar a oposição entre música popular e música erudita, não privilegiando algum desses campos de produção em detrimento do outro, para poder conhecer, usufruir e dialogar com o vasto universo de produções musicais, com suas diversas poéticas.

Considerações finais

Entendemos que o objetivo último do ensino de arte na educação básica (aí incluída a música) é ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida – ou, melhor dizendo, nas culturas, para lembrar sempre da diversidade. O efeito de um ensino que realmente cumpra esse objetivo vai além dos muros da escola, modificando o modo de o indivíduo se relacionar com a música e a arte. Para que o ensino de arte possa de fato contribuir para essa ampliação da experiência cultural, deve partir da vivência do aluno e promover o diálogo com as múltiplas formas de manifestação artística. E o multiculturalismo nos traz indicações para tal.

No entanto, o multiculturalismo está sujeito a diferentes apropriações, até mesmo conflitantes. Como diz Mason (1999, p.16), analisando perspectivas em arte-educação, "multiculturalismo significa coisas diferentes em contextos nacionais e regionais diferentes". Mas, como Ana Canen (2002), acreditamos que a resposta está, sempre, no diálogo, na troca e no intercâmbio, baseados no respeito pelas diferentes vivências. Nesse mesmo sentido, as diretrizes curriculares relativas à cultura afro-brasileira colocam que "a

educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime" (Brasil, 2004b, p.14).

Sem dúvida, o diálogo e a troca de experiências são indicações viáveis para o trabalho pedagógico em arte e em educação musical. Se, como professores, nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a nosso próprio gosto, ou simplesmente às indicações de algum livro didático, com seus modelos escolares de arte, sequer seremos capazes de iniciar esse diálogo, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno – a sua música, a sua dança, a sua prática artística, enfim. Pelo contrário, a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários para o diálogo intercultural inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais. E essas práticas podem significar bem mais do que mera questão de gosto pessoal, dizendo respeito às histórias de diferentes grupos, nas suas lutas pelo direito a sua especificidade e a seus valores próprios.

Enfim, o multiculturalismo indica que as aulas de música e, de modo geral, de arte podem também contribuir para "a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos" (Canen, 2002, p.176). Mas isso na medida em que nossas aulas forem capazes de acolher a diversidade cultural presente na sociedade e trabalhar com ela. Para tal, não há receitas prontas, e mesmo os educadores que discutem o multiculturalismo como proposta orientadora dos currículos reconhecem a sua dificuldade em chegar à sala de aula, a dificuldade de as propostas e concepções se traduzirem no currículo em ação – ou seja, resultarem em mudanças concretas da prática escolar cotidiana. Entretanto, embora não suficientes para tanto, a discussão e a reflexão são, sem dúvida, indispensáveis para darem um rumo às nossas buscas, para que possamos questionar os padrões de nossa própria prática e construir novas alternativas.

6.
MÚSICA(S), GLOBALIZAÇÃO E IDENTIDADE REGIONAL: o projeto "Pernambuco em concerto" *

Há alguns anos, encontramos por acaso, nas prateleiras de CDs de um hipermercado de Recife, um CD intitulado *Pernambuco em concerto*, reunindo diversos grupos musicais – de populares tradicionais a outros de caráter mais contemporâneo; alguns de que já tínhamos ouvido falar, outros totalmente desconhecidos. Por uma curiosidade e interesse próprios de quem atuava com educação musical e trabalhava com questões de identidade regional, levamos para casa esse CD e não nos arrependemos; pelo contrário, encantaram-nos a diversidade e a multiplicidade apresentadas. Assim, não hesitamos em adquirir os CDs e as fitas de vídeo de mesmo título, com capas diversas (e conteúdos diferentes), com os quais fomos nos deparando em muitas ocasiões nos anos seguintes.

Procurando discutir o tema "Diversidade Cultural, Linguagens e Identidades", examinamos esse material com novo olhar, considerando-o estimulante e adequado para a discussão de questões como:

- O que significa fazer arte ou música no mundo contemporâneo? E quando essa atuação acontece em Recife/Pernambuco/Nordeste/Brasil?
- O que faz ser nordestino, seja na vida, nas artes, na literatura ou na música?

---

* Versão retrabalhada do texto: "Pernambuco em concerto": identidade regional e cidadania cultural. In: Colóquio Internacional Cidadania Cultural, 2., 2007, Campina Grande. *II Cidadania Cultural: diversidade cultural, linguagens e identidades*. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2007. v. 2. p.563-577.

- Que tipo de postura contribui para a efetivação de uma cidadania cultural?

Apesar de não abordarem especificamente temáticas da educação musical, essas indagações geram reflexões que podem contribuir para o enriquecimento de nossas práticas pedagógicas. Isso porque trabalhamos com produções artísticas historicamente situadas e contextualizadas, de modo que as profundas e rápidas mudanças da contemporaneidade exigem um contínuo questionamento das noções que embasam nossa prática, como aquelas relativas à própria concepção de música e de cultura. Nesse sentido, a discussão aqui apresentada interliga-se diretamente ao capítulo anterior, especialmente quando trata das contribuições do multiculturalismo para a educação musical.

Produções culturais na contemporaneidade: o mercado e a indústria cultural

No mundo contemporâneo, os avanços tecnológicos sustentam facilidades de comunicação, de transportes – de intercâmbio, enfim – que permitem uma intensa troca: fluxo de pessoas, de mercadorias de todos os tipos, de informações. Fala-se, então, em "globalização", "mundialização", "internacionalização", processo que afeta todas as áreas, do econômico ao cultural (aliás, no quadro do capitalismo, o cultural é também mercadoria, é também econômico).

A globalização – e a partir daqui optamos por esse termo – é vista ora como demoníaca, ameaçadora, ora como redentora. Mas mais acertadamente, talvez, caberia reconhecê-la como parte do momento histórico em que vivemos, enfocando seu processo como contraditório, percebendo que também articula diferenças e resistências. Sem dúvida, há relações desiguais, relações de força e de dominação (mesmo que não explícitas) nos processos de troca e de interação, que merecem – e devem – ser questionadas criticamente, mas acreditamos que o essencial é procurar compreender o dinamismo do processo, que não é linear nem mecânico, evitando-se maniqueísmos.

Nesse sentido, análises pautadas pela demonização do capitalismo e da indústria cultural – como representantes do processo de globalização – carregam, a nosso ver, um certo simplismo e mecanicismo. Por exemplo, denúncias da "submissão das artes à servidão do mercado capitalista e à ideologia da indústria cultural"[1] esquecem tanto a diversidade existente na própria indústria cultural, as diferentes esferas e possibilidades que ela abarca, quanto outras "servidões" a que a arte (assim como os artistas) esteve submetida em outros momentos históricos.

Sem dúvida, há massificação e mercantilização na indústria cultural; no entanto, ao mesmo tempo, ela é também um espaço que dá legitimidade a certas produções populares. Wisnik (1983, p.151-161) mostra, por exemplo, como o samba ganha progressivamente legitimidade, na Primeira República, ao se inserir na indústria cultural da época – o rádio e o mercado fonográfico –, o que lhe propiciou sair da "marginalidade", literalmente. Pois, como a cantora Beth Carvalho declarou em um programa televisivo, "sambista apanhava da polícia"[2]. Lembremos, ainda, como esse processo de legitimação através da indústria cultural se repete, na atualidade, com outras manifestações populares originárias de periferias, como o rap ou o funk.

Em outros momentos históricos, as artes (e a música) estiveram submetidas, também, a outras "servidões" que não a capitalista. Norbert Elias (1995, p.16-31), analisando a trajetória de Mozart sob um ponto de vista sociológico, mostra como ele estava submetido a servir seu "príncipe", sendo um mero "serviçal" da corte, com status igual ao do cozinheiro. Isso significava, inclusive, compor dentro dos padrões estéticos que agradassem ao príncipe, o que lhe gerava conflitos internos torturantes. Consciente de seu potencial artístico,

---

[1] Como encontramos em uma dissertação de mestrado de cuja banca de defesa participamos. Diante de nosso questionamento, foi recomendada e aceita a revisão deste ponto.

[2] Declaração de Beth Carvalho, no programa *Altas Horas*, da Rede Globo, na madrugada do dia 22/07/2007. Para uma análise histórica do percurso do samba da marginalidade à legitimação, ver Cunha (2004).

desejoso de compor segundo sua própria imaginação musical, Mozart buscou, no contexto social e histórico em que vivia, diversas alternativas para se "libertar" de tal "servidão", sem êxito, consumindo-se em tal processo: "Mozart lutou com uma coragem espantosa para se libertar dos aristocratas, seus patronos e senhores. Fez isto com seus próprios recursos, em prol de sua dignidade pessoal e de sua obra musical. E perdeu a batalha" (p.16). Já na sua época, escritores dispunham da alternativa de publicar seus livros e vender esse produto, mas a tentativa de Mozart de ganhar autonomia e se manter através dos concertos por assinatura, para uma audiência de pagantes, não se mostrou eficaz (p.34-35). Um pouco adiante no tempo, Beethoven já encontrou outras alternativas para romper com a dependência do patronato da corte. Nesses casos, a possibilidade de "vender" o seu trabalho, "oferecer ao mercado" a sua produção artística era "libertadora".

Fica claro, portanto, que o processo não é tão simples quanto parece nas análises e posturas que, escondendo suas contradições internas, enfocam a indústria cultural de modo homogêneo, como representante da globalização, como agente da influência (imperialista) americana, que ameaça a nossa cultura "própria", "autêntica", "nordestina", "brasileira"[3].

---

[3] Como uma exemplificação de posturas com base nesse tipo de oposição, ver a discussão de Moacir dos Anjos (2005, p. 57-60) sobre o Movimento Armorial (criado na década de 1970) como "a formulação mais sofisticada do papel da tradição cultural nordestina na invenção de uma idéia de Brasil". O autor mostra como este movimento criou uma oposição entre, de um lado, as "autênticas" manifestações da cultura popular nordestina (especialmente as de procedência sertaneja) ou da cultura erudita que com elas estivesse plenamente identificada, e, do outro lado, a cultura hegemônica produzida no Sudeste e a "disseminada cultura de massas norte-americana". Por sua vez, Michel Zaidan Filho (2001, p.21-22) faz alusão a esse mesmo movimento como defensor de uma "reelaboração complexa (erudita) de traços culturais ditos normalmente nordestinos, regionais, tradicionais, telúricos, pitorescos etc. etc. etc., por um *mandarinato cultural* (verdadeiro latifúndio simbólico), a que se atribui o papel de definir a 'alma do povo'".

Como mostram tanto Hall (1997) quanto Garcia Canclini (2003), o processo de globalização não resulta em homogeneização cultural, pois se articula a reafirmações de especificidades, reconstruções de referenciais de identidade cultural, dentro de um processo de "traduções" das diversas influências. Para tais autores, ao "provocar" reações, a globalização tem um efeito positivo, em termos culturais.

Nesse contexto histórico, práticas culturais diversas entram em contato, dialogam e se interconectam de múltiplas formas, de modo que as manifestações culturais não podem mais ser compreendidas em função de demarcações territoriais ou nacionais. Buscam-se, então, novos conceitos que dêem conta do dinamismo desse processo e permitam compreender as produções artístico-culturais da contemporaneidade. Dentre eles, destaca-se o conceito de "hibridismo", trabalhado por diversos autores, por sua capacidade de:

> [...] capturar, de maneira talvez mais flexível (e também por isso talvez mais acurada) [...], a natureza necessariamente inconclusa do processo de articulação social das diferenças locais no contexto de interconexão ampliada que a globalização promove. Entre a submissão completa a uma cultura homogeneizante e a afirmação intransigente de uma tradição imóvel, instaura-se, portanto, um intervalo de recriação e reinscrição identitária do local que é irredutível a um ou a outro desses pólos extremados (Anjos, 2005, p.30).

Assim, a articulação do local ao global coloca em xeque os critérios que estabelecem uma relação fixa entre determinadas manifestações culturais e certas bases territoriais, sejam essas nacionais ou regionais, pois os processos de hibridização são constantes e marcam praticamente todas as manifestações culturais e artísticas da contemporaneidade, em maior ou menor graus.

O conceito de hibridismo põe em questão, também, as noções de popular, erudito e massivo, cujas delimitações perdem rigidez e clareza, em muitos momentos, na medida em que essas esferas de

produção se inter-relacionam e se conectam. Como discute Faraco (2001, p.129), nenhuma delas detém, *a priori*, maior ou menor valor estético, na medida em que esse valor "não é dado por critérios absolutos (não é nem uma essência de certos objetos e performances; nem o resultado [de] uma disposição imutável da 'natureza humana')", sendo antes "construído diferentemente em cada momento histórico e em cada grupo sociocultural, por meio de uma rede de relações sociais, culturais, econômicos [sic] e de história das linguagens artísticas". E, na medida em que essa rede de relações se altera, modificam-se também tais categorizações.

Popular: uma noção em discussão

No Nordeste brasileiro[4], o processo de globalização desperta reações diferenciadas: baseadas na "tradição", ou então na "tradução" (cf. Hall, 1997, p.94-97). As reações baseadas na tradição reafirmam a proposta regionalista, que por muito tempo dominou a produção cultural do Nordeste, rejeitando tudo o que se afastasse de suas referências próprias. A base da tradição valoriza o popular como autêntico da região, entendendo "popular" como "do povo" – do "povo do Nordeste brasileiro", portanto –, refletindo uma concepção de folclore (mesmo sem empregar esse termo) marcada por critérios como autenticidade e inalterabilidade[5]. Acontece que, como nos mostra Garcia Canclini (2003, p.213-214), essa é a visão de folclore que marcou a "Carta do Folclore Americano", aprovada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1970 – há 38 anos,

[4] Como já discutimos em trabalho anterior (Penna, 1992, p.18-48), afastamo-nos de uma visão naturalizada do Nordeste como região, enfocando sua construção histórica, que se dá "tanto através do processo concreto de relação natureza/sociedade e das relações sociais estabelecidas nessa produção de riquezas, quanto através das formas de representação simbólica" (p.47).

[5] A esse respeito, retomamos aqui a discussão apresentada em Penna (2007a).

portanto. Essa carta caracteriza o folclore como "um conjunto de bens e formas culturais tradicionais" e inalteráveis, entendendo-o como constitutivo da "essência da identidade" de cada país. Sendo assim, com o desaparecimento do folclore, diante do avanço do "progresso moderno" e dos meios massivos de comunicação – seus dois maiores inimigos –, os povos americanos viriam a "perder sua identidade".

A noção difundida pela Carta de 1970, que foi duramente questionada em outras reuniões promovidas pela própria OEA[6], não consegue captar o dinamismo da cultura popular, suas mudanças e interações dentro de um contexto social que também se modifica, pelo avanço da industrialização e urbanização. Garcia Canclini (2003, p.215-238) apresenta e discute seis refutações à visão clássica de folclore, dentre as quais destacamos quatro, aqui sintetizadas:

1) As culturas populares tradicionais não se extinguiram pelo desenvolvimento moderno, pois elas se desenvolveram, transformando-se. É "a continuidade da produção de artesãos, músicos, bailarinos e poetas populares, interessados em manter sua herança e em renová-la" (p.217), que permite encontrar novas possibilidades de circulação e consumo desses produtos. Com a ampliação do mercado para o folclore – através da articulação com a indústria cultural e/ou sua promoção pelos meios massivos de comunicação –, ele passa a ser consumido também por outros grupos, por vezes com novos usos[7].

[6] Garcia Canclini (2003, p. 214 – nota 5) refere-se à reunião sobre Cultura Popular Tradicional, convocada pela OEA e realizada em Caracas, em 1987, com a finalidade de atualizar a Carta do Folclore Americano.

[7] Sobre esta questão, diz Garcia Canclini (2005, p.42): "Não há por que argumentar que se perdeu o significado do objeto: *transformou-se*. É etnocêntrico pensar que se degradou o sentido do artesanato [por exemplo]. O que ocorreu foi que mudou de significado ao passar de um sistema cultural a outro, ao inserir-se em novas relações sociais e simbólicas".

2. Diante da intensa urbanização das últimas décadas, as culturas camponesas e tradicionais não representam mais a parte majoritária da cultura popular, e mesmo as zonas rurais estão inseridas em novas relações, que se articulam a um "sistema interurbano e internacional de circulação cultural" (p.218).
3. O popular não está congelado em patrimônios de bens estáveis, não se reduz aos objetos, que devem ser compreendidos em suas condições de produção, circulação e consumo.
4. Quebrando-se "o vínculo fatalista, naturalizante, que associava certos produtos culturais a grupos fixos", percebe-se que o popular não é monopólio dos setores populares – basta observar, por exemplo, as transformações das festas juninas no Nordeste. "Os fenômenos culturais *folk* ou tradicionais são hoje o produto multideterminado de agentes populares e hegemônicos, rurais e urbanos, locais, nacionais e transnacionais" (p.220).

Torna-se evidente, portanto, a necessidade de buscar uma compreensão do popular compatível com o desenvolvimento das ciências sociais e dos mercados simbólicos na contemporaneidade. Segundo Garcia Canclini (2003, p.283), tornam-se cada vez mais inadequadas "as categorias e os pares de oposição convencionais (subalterno/hegemônico, tradicional/moderno) usados para falar do popular". Nos diversos cenários da contemporaneidade, as "novas modalidades de organização da cultura, de hibridação das tradições de classes, etnias e nações requerem outros instrumentos conceituais". Abrindo mão de idealizações de um estado de pureza perdido em algum lugar do passado (cf. Hall, 1997, p.86), mas sem abrir mão da crítica, faz-se necessário reconhecer, em nossas análises, o contexto sociocultural em que vivemos, com todas as suas contradições.

Nesse quadro, perde sentido o sentimento apocalíptico da Carta do Folclore de 1970: o folclore não desapareceu e as produções populares transformaram-se, articulando-se às mudanças econômicas e sociais, inclusive aos meios massivos de comunicação. Tampouco

sustentam-se os posicionamentos da Carta em relação às questões de identidade. A idéia de "perda de identidade" – que criticamos em trabalho anterior (Penna, 2002c) – prende-se à idealização de uma identidade originária, constitutiva, revelando uma concepção essencialista de identidade, de parco valor heurístico para a compreensão das identidades (sociais ou culturais) na contemporaneidade, em seu dinamismo e multiplicidade.

Evidencia-se, assim, a fragilidade desses movimentos baseados na "tradição", que se sustentam sobre a concepção de popular nos moldes acima discutidos. Revelando uma visão pouco dinâmica de cultura, configuram, na verdade, reações protecionistas e conservadoras diante da globalização.

O movimento Mangue e o diálogo local/global

Como mencionamos, uma outra possibilidade de reação diante da globalização baseia-se na "tradução", que leva à (re)apropriação de práticas culturais, aceitando e reelaborando influências – num processo de reconstrução, reinterpretação e "ressemantização" (cf. Mattellart, 2005, p.97-98) –, numa articulação entre o global e o local. Nessa linha de reação, destaca-se em Recife, na década de 1990, o "movimento Mangue"[8] (Chico Science & Nação Zumbi, Mundo Livre S.A., Mestre Ambrósio, entre outros grupos), apontado por Anjos (2005, p.61-64) como uma forma de reação/integração à globalização, como revela a imagem símbolo do movimento – "uma antena parabólica enfiada na lama" –, apresentada em seu primeiro manifesto, "Caranguejos com cérebro" (Zero Quatro, 1992).

Nesse mesmo sentido, Souza (2001, p.17) aponta que "o *manguebeat* produz mecanismos de articulação com este cenário global que se impõe; ao mesmo tempo que estabelece uma certa 'postura', onde o reconhecimento de sua própria condição é tomada como

[8] Denominado também de Manguebeat (cf. Markman, 2007) ou mesmo Manguebit (cf. Araújo, 2004).

ponto de partida para o diálogo com o outro, postos em condição de globalização". Assim, articulando referências da história cultural nordestina à ressemantização de diversas contribuições culturais, sua música "representa uma forma de apropriação renovada que tem como resultante uma nova composição musical original, que não resulta em uma mera imitação" – como ressalta Markman (2007, p.135).

Na esteira desse movimento, diversos produtores culturais, artistas e músicos dialogam com outras culturas[9], contribuindo para que a região deixe de ser um território "fechado": a experiência musical própria (frevo, coco, baião, ciranda, maracatu, etc.) interage com a experiência do outro (a música punk, o rock, o hip-hop, o reggae, etc.). A esse respeito, Souza (2001, p.21) refere-se a um levantamento realizado no final de 1999, que encontrou na região metropolitana de Recife cerca de cento e trinta bandas que produziam suas músicas inspiradas na proposta da "cena mangue" ou tendo sido por ela motivadas. Essas bandas, mesmo não tendo conseguido gravar nenhum CD, estavam em atividade, pois "viviam se apresentando em pequenos eventos (como festas de escolas, bares) ou em *shows* que eles mesmos produziam, ou dependendo de sua qualidade musical e dos contatos que conseguiam estabelecer com os produtores locais, elas participavam de eventos de maior consistência, como os festivais Abril Pro Rock e PE no Rock, por exemplo".

Com base em pesquisa que analisou entrevistas com jovens de 13 a 28 anos, de diferentes segmentos sociais, Araújo (2004, p.115) aponta que as propostas e as produções musicais do movimento Mangue também tiveram uma função aglutinadora de grupos de jovens, "transformando-se em símbolo de identificação grupal (ou

---

[9] É pertinente, no entanto, considerar o alerta de Markman (2007, p. 136): "O que se definiu como 'Movimento Manguebeat', na década de 90, atualmente não tem mais visibilidade como tal. Após a morte de Chico Science [em 1997], a música, principal expressão da proposta cultural, desdobrou-se em novos grupos musicais e novos artistas, que continuaram a reproduzir a proposta de mistura da cultura popular com os elementos pós-modernos, mas evitavam auto-nomear-se como 'manguebeat'".

tribal)". Assim, os "*mangueboys*, ciosos de uma certa superioridade intelectual e ansiosos por exibirem uma imagem diferenciada, contrapõem-se ao padrão considerado 'normal' pela sociedade de consumo" (p.124). Dessa forma, como discute Cavalcanti (2007, p.215), elementos do campo simbólico, reapropriados e ressignificados, são recursos para o protagonismo juvenil, podendo – como neste caso – "expressar idéias antagônicas à sociedade adulta e à cultura padrão".

Por seu vínculo com as propostas do movimento, destacamos ainda o projeto "Pernambuco em Concerto", desenvolvido pela África Produções, em quatro edições, entre os anos de 1998 e 2003. Este projeto compartilhava tanto a proposta do diálogo intercultural, enfocando a diversidade das manifestações musicais do estado, quanto buscava "contribuir para uma estruturação desses grupos, através do acesso a tecnologias e profissionais do setor de produção cultural".[10] Como aponta Vicente (2005, p.86), a África Produções, "produtora cultural especializada em cultura popular, atuante de 1992 a 2002, teve sua história ligada ao processo de crescimento dos maracatus", tendo realizado diversos eventos relacionados com a cultura negra.

"Pernambuco em concerto": convivência da diversidade

Os CDs intitulados *Pernambuco em concerto*, mencionados no início do capítulo, eram apenas uma das faces de um projeto maior, que envolvia, em cada edição, a produção de um CD reunindo 13 grupos (nunca repetidos), cada um gravando uma faixa, e, posteriormente, um festival com a apresentação de todos os grupos para o lançamento do CD[11]. A proposta envolvia, também, a produção de

[10] Conforme relata Afonso Oliveira, da África Produções, por e-mail.

[11] Infelizmente, nunca tivemos oportunidade de assistir ao festival, mas conseguimos reunir todo o material produzido nas quatro edições do projeto: quatro CDs (o da 3ª edição incluindo uma faixa multimídia),

um vídeo, com imagens dos shows e depoimentos dos grupos. Contando com apoio do Ministério da Cultura, da Prefeitura da Cidade do Recife, do Governo do Estado e empresas privadas, foi possível realizar o festival gratuitamente para o público[12].

> O Projeto dá oportunidade a grupos de diferentes tendências, apresentando um painel da amplitude que a música pernambucana vem atingindo nos últimos anos. [...] Setores da arte pernambucana que há décadas vinham desenvolvendo trabalhos interessantes, baseados em pesquisas, experimentações e vivências, viram-se em um momento-chave para dar impulso a suas carreiras e projetos. Na música, a realização de festivais se mostrou um bom instrumento para apresentar esses trabalhos para o público interessado e, a partir daí, fazer crescer o movimento. [...] Assim, firmava-se o Pernambuco em Concerto, respaldado pela sociedade, fortalecendo elos entre artistas, com liberdade para investir na qualidade, nas experimentações e nos mestres tradicionais (PE em concerto - faixa multimídia CD 3).

Os 52 grupos que participam das quatro edições do projeto Pernambuco em Concerto, em sua diversidade, congregam distintas manifestações musicais: dos caboclinhos ao rap; do cavalo marinho ao reggae; do coco de roda ao heavy metal... Apresentam diferentes gêneros, que se situam em diversos pontos do espectro do erudito ao

---

com seus encartes impressos, e duas fitas de vídeo (das 1ª e 2ª edições). Contamos ainda, como fonte de informações a respeito, com um relato por e-mail de um de seus produtores – Afonso Oliveira, que participou da África Produções e foi um dos idealizadores do Pernambuco em Concerto –, além de algum material a respeito localizado na internet – como Carpeggiani (2001) e Lira e Pattoli (2003/2004). Essas foram as fontes que serviram de base para nossa análise, aqui apresentada sucintamente.

[12] De acordo com faixa multimídia do CD da 3ª edição (CD 3).

popular – do tradicional ao representativo da periferia, em seus movimentos de resistência; do "conservador" (posto que "reproduzindo" uma prática tradicional) ao "inovador" (experimental, híbrido). Revelam interações do global com o local, em que claramente "o reconhecimento de sua própria condição é tomada como ponto de partida para o diálogo com o outro", como diz Souza (2001, p.17), anteriormente citado. Retomando Garcia Canclini (2003, p.283), podemos dizer que esses grupos expressam articulações do moderno e do tradicional, do hegemônico e do contra-hegemônico que se ultrapassam, revelando a inadequação das categorias e pares de oposição convencionais. E, principalmente, esses grupos configuram uma região aberta para o dinamismo da cultura, em todos os seus aspectos, revelando diversas maneiras de ser nordestino.

> A audição de qualquer um dos CDs da série *Pernambuco em concerto* funciona também, além da óbvia questão musical, como uma aula da História do Estado. É possível até não gostar do som, mas não desprezar a importância das gravações. [...] Assim como o festival, o CD [da 3ª edição] é dividido em duas partes distintas: uma voltada ao resgate da cultura popular, com canções que poderiam ter sido feitas há 50, 100 anos; a outra, para as bandas mais novas da cena recifense [...]" (Carpeggiani, 2001).

Nos limites deste trabalho, selecionamos alguns exemplos significativos dessa diversidade e desse processo. Do CD da 3ª edição, por exemplo, participa o Cavalo Marinho Boi Pintado, da Zona da Mata Norte de Pernambuco, que para a gravação uniu 3 toadas da festa. É o grupo popular que se faz diretamente presente, sem precisar da tutela de intelectuais ou artistas que lhe dêem roupagem erudita – em outros termos, sem precisar de "ventríloquos" que falem por eles, como diz Garcia Canclini (2003, p.267).

Ao lado do grupo de Cavalo Marinho, como mais uma faceta da diversidade, o grupo Sá Grama apresenta-se como "uma música instrumental baseada na cultura popular". Fundado em 1995 por professores do Conservatório Pernambucano de Música, procura agre-

gar à linguagem da música erudita "instrumentos e ritmos da música da cultura popular nordestina, explorando seus efeitos sonoros, numa fusão de sopros, cordas dedilhadas e percussão"[13].

Ainda no CD da 3ª edição, o grupo Sangue de Barro, composto por jovens de Caruaru (cidade do interior do estado), associa à guitarra, bateria e outros instrumentos do rock, instrumentos "típicos" da música tradicional nordestina, como o pífano, a zabumba e o triângulo, falando em suas letras de questões sociais do Nordeste.

O grupo Sistema X, que surgiu em meados de 1993 com o objetivo de "fortalecer o movimento hip-hop nacional através da música rap", apresenta, no CD da 2ª edição, a música "De camarote pra periferia", que exemplifica bem algumas questões acima discutidas. A poesia expressa o reconhecimento de sua própria condição como ponto de partida para o diálogo com o outro, sustentando, então, a reapropriação criativa do rap, uma proposta artística originária da prática cultural negra de periferias urbanas americanas.

> [refrão:] De camarote pra periferia esse é o nosso dia a dia / Dia a dia da periferia/ De camarote pra periferia essa é a nossa teoria / A minha, a sua e a nossa
> [...] Acordei pensando, isso é / que é vida, tô em Recife, perto da / praia, perto de tudo, com bons / amigos, seguindo o rumo./ Meus pais não tinham vida mole, fazem / o que podem pra manter os quatros / filhos da família em ordem. [...]
> Hoje em dia eu continuo igual, adotei / o hip-hop como arte, meu estilo / musical [14].

---

[13] Conforme encarte e faixa multimídia do CD 3, que inclui vídeo com depoimentos de integrantes do grupo.

[14] Conforme encarte do CD 2. As barras indicam as mudanças de linha na apresentação da poesia no encarte, mas acreditamos ser essa apenas uma questão de diagramação, pois não correspondem sempre a pausas ou segmentação na execução do rap.

Por outro lado, o Sistema X também articulou, musicalmente, o global e o local – o rap e o repente – em seu CD alternativo, De RAPente.

Vemos, então, que o projeto Pernambuco em Concerto permite que, democraticamente, todos esses grupos, em sua diversidade, compartilhem – embora em momentos distintos – o "mesmo" palco, o "mesmo" CD, a mesma busca por visibilidade e reconhecimento, procurando integrar-se aos circuitos de produção, divulgação e consumo dos bens artísticos, e – porque não dizer – procurando alguma forma de inserção na indústria cultural.

Em grande medida, o projeto também cria circuitos de produção, divulgação e consumo, que configuram alternativas para a produção cultural, ao mesmo tempo em que o próprio projeto se beneficia de patrocínios de órgãos governamentais e empresas privadas, que constituem também alternativas para tal produção.

> Eu acho relevante dizer que o Pernambuco em Concerto foi apenas uma possibilidade estética, musical e de mercado. A obra do Produtor Cultural é criar possibilidades sempre; criar arte é coisa para artistas, mas se o produtor cria possibilidades como quem produz arte, sua criação fica mais poderosa e consegue sensibilizar a sociedade[15].

Assim, muitas vezes, a participação no projeto é decisiva para redimensionar a atuação de um grupo:

> Através do Pernambuco em Concerto a maioria desses grupos conseguiu novo fôlego para as suas carreiras. Com Cd e vídeo na mão, ficou mais fácil conseguir apoios para gravarem seus próprios CDs, e a divulgação do disco gerou convites, dentro e fora do país, para turnês, como o

[15] Depoimento de Afonso Oliveira, por e-mail.

caso do Maracatu Estrela Brilhante, representante do Brasil na Expo 2000, acontecida em Hannover. (PE em concerto – faixa multimídia CD 3)

Para concluir: sobre diversidade e cidadania cultural

Há mais de uma década, discutíamos como a "cidadania plena" envolve também o acesso à produção material e simbólica socialmente produzida, e nesse sentido questionávamos o papel da educação – mais especificamente do ensino de arte – na democratização da cultura. Nessa direção, entendíamos que:

> [...] a conquista dos direitos e deveres relacionados ao conceito de cidadania não se dá de imediato ou através de ato cartorial, mas somente por meio de um processo contínuo e cotidiano, pois a "igualdade de oportunidades" requer uma contínua eliminação das desigualdades socialmente estruturadas, rumo a relações menos discriminatórias (Peregrino; Penna; Coutinho, 1995, p.23).

Já nesse ponto, podemos situar o projeto Pernambuco em Concerto como parte do processo de conquista de uma cidadania cultural, lembrando que esta não se limita apenas à ampliação das possibilidades de usufruir arte, mas também de produzi-la, envolvendo, portanto, o direito a se expressar, de múltiplas formas, de modo livre e democrático.

Nesse contexto, entendemos que não são democráticas – e portanto não contribuem para a ampliação da cidadania cultural – concepções que de alguma forma propõem *uma única maneira* de ser arte ou de ser nordestino, ou que defendem uma arte nordestina regida por regras únicas e preestabelecidas. No mundo contemporâneo, globalizado, "a noção de uma cultura autêntica como um universo autônomo internamente coerente não é mais sustentável [...] exceto talvez como uma 'ficção útil' ou uma distorção reveladora", como aponta Renato Rosaldo (*apud* Garcia Canclini, 2003, p.314).

Nesse mesmo sentido, temos que ter o cuidado de não reproduzir ou mesmo impor, em nossa prática pedagógica, concepções estereotipadas do que é *a* cultura / *a* arte / *a* música nordestina (ou gaúcha, ou brasileira, ou popular, ou...), lembrando que concepções deste tipo são bastante correntes em livros didáticos. Como discutido no capítulo anterior, o respeito à diversidade cultural implica no diálogo e na troca de experiências, como orientações básicas para o trabalho pedagógico em arte e em educação musical.

Assim, consideramos que uma convivência democrática da diversidade – que o projeto Pernambuco em Concerto exemplifica em termos musicais – é condição essencial para a cidadania cultural. E quanto maior o diálogo e a convivência, maior o enriquecimento da produção artística. Em contrapartida, reivindicações de reconhecimento que neguem a interação podem resultar em "guetização"[16], e devemos estar atentos a esse risco quando pedimos reconhecimento através da reafirmação da especificidade, pois é possível cair em segregação... (mas isso já seria assunto para uma outra discussão, em outro trabalho).

Na esteira da "abertura" da identidade cultural nordestina que o movimento Mangue catalisou, o projeto Pernambuco em Concerto mostra, de modo claro e sonoro, como a idéia do que é ser nordestino passa a ser "tecida sobre um delicado e complexo mapa de influências recíprocas e de negociações com outras culturas" (Anjos, 2005, p.64). Desse modo, são colocados por terra os estereótipos e os territórios fechados, consagrados, que se auto-explicavam ou auto-justificavam em si mesmos. Dentro de uma concepção dinâmica e aberta de cultura, vemos que é possível ser nordestino através dos caboclinhos ou do rap; do cavalo marinho ou do reggae; do coco de roda ou do heavy metal...

---

[16] A esse respeito, ver o capítulo 5.

PARTE III

MÚSICA

NO

CURRÍCULO ESCOLAR

7.
A DUPLA DIMENSÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E A MÚSICA NA ESCOLA: I - analisando a legislação e termos normativos*

Ao abordar o tema "Políticas Públicas em Educação Musical", sentimos a necessidade de, primeiramente, compreender e explicitar o conceito de "política educacional". Para tanto, recorremos ao já clássico trabalho de Bárbara Freitag (1980), *Escola, estado e sociedade.*

Com base na concepção de Gramsci, que subdivide o Estado em duas esferas – a sociedade política e a sociedade civil –, Freitag (1980, p.37; 41) adota uma concepção ampla de política educacional, que nos parece bastante produtiva para a discussão e análise dessa temática. A sociedade política, onde se concentra o poder da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia), é o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, estando a seu cargo, portanto, a formulação da legislação educacional (e outros termos normativos), assim como a sua imposição e fiscalização. Já a sociedade civil – composta pelas associações ditas privadas, como igrejas, escolas, sindicatos, meios de comunicação, ONGs, etc. – é o campo onde se situa o sistema educacional, sendo nela, portanto, que as leis são implantadas e concretizadas .

Desenvolvemos nossa exposição e análise em duas partes, que correspondem a dois capítulos articulados:

- *Analisando a legislação e os termos normativos*, objeto deste texto, que abordam os dispositivos oficiais que tratam do

* Versão revista e atualizada do artigo publicado na *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 19-28, 2004.

ensino de arte – e especificamente de música – nas décadas de 1970 e 1990, apontando as continuidades e as diferenças entre esses dois momentos históricos.

- *Da legislação à prática escolar*, discutindo a educação musical nas escolas e os desafios atuais, de que trata o próximo capítulo.

A música e a implantação da Educação Artística

Certamente, pesquisas sobre política educacional não se esgotam no estudo da legislação e da regulamentação que lhe é correlata, mas estas se revelam "um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável", reflete contradições (Saviani, 1978, p.193). Assim, debruçamo-nos sobre as leis e demais dispositivos oficiais de alcance nacional que tratam do ensino de arte, aí incluída a música.

A legislação educacional estabelece, há mais de trinta anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto, esta presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambigüidade e multiplicidade. Para discutir a situação da música dentro desse quadro, analisaremos particularmente a Lei 5692/71 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96 –, assim como diversos termos normativos que lhes são correlatos. Privilegiamos essas duas leis porque, em nossa área, elas são, muitas vezes, colocadas em oposição: a primeira sendo vista como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas, e a atual LDB como tendo resgatado o ensino de música. Apesar de alguns estudos interpretarem as duas leis de tal forma, em nossa análise não vemos distinção significativa entre elas, com relação à garantia da música na escola, como pretendemos deixar claro nesta discussão.

Vale ressaltar que precede às leis acima referidas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024, promulgada em 1961, após longo processo de gestação iniciado em 1946, em decor-

rência da Constituição estabelecida neste mesmo ano. Esta LDB é a primeira lei de alcance nacional[1] que pretende abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar. Uma década depois, esta LDB de 1961 é alterada pela Lei 5692/71, gerada sob o regime militar, que se dirige apenas ao ensino de 1º e 2º graus, articulando-se à primeira LDB e alterando várias de suas determinações. Dessa forma, a "inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024 cede lugar a uma tendência tecnicista" na lei de 1971 (Saviani, 1978, p.187). Esta tendência é, em certa medida, atenuada pelo caráter humanístico da Educação Artística[2], cuja inclusão é estabelecida como obrigatória "nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus" – ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde –, de acordo com o Artigo 7º da Lei 5692. Assim, sob a designação de Educação Artística, o ensino de arte é contemplado no próprio corpo da lei, enquanto que, comparativamente, a definição das matérias do "núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional", fica a cargo do Conselho Federal de Educação (Lei 5692/71 – Art. 4º).

No entanto, quais linguagens artísticas estão contempladas pelo componente curricular designado como Educação Artística? Isso não é definido com clareza pelo uso da expressão no texto da lei, expressão esta que, vale lembrar, já era empregada no projeto do canto orfeônico, nas décadas de 1930 e 1940[3]. Apenas aos poucos – através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação

---

[1] Antes dela, os termos legais que regulavam a educação tratavam sempre de uma modalidade ou nível de educação específico. É o caso, por exemplo, do conjunto de leis anterior à LDB de 1961: as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, estabelecidas através de diversos decretos-leis, no período de 1942 a 1946 (Romanelli, 1982, p.154).

[2] Acerca de seu caráter humanístico, ver Barbosa (s/d, p. 110). No caso da referência à matéria escolar, grafamos "Arte" e "Educação Artística" com iniciais maiúsculas.

[3] O canto orfeônico tinha como objetivos, "segundo Villa-Lobos, desenvolver, em ordem de importância: 1º – a disciplina; 2º – o civismo e 3º – a educação artística" (Fucks, 1991, p.120).

(CFE), assim como da prática escolar –, vai sendo demarcado o campo da Educação Artística. Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, que estabelecem: a) a licenciatura de 1º grau – que capacita para o exercício profissional neste nível de ensino, também chamada de licenciatura curta, em função de sua duração –, que proporciona uma habilitação geral em Educação Artística; b) a licenciatura plena, que combina essa habilitação geral a habilitações específicas, "relacionadas com as grandes divisões da Arte" – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (nos termos do Parecer CFE nº 1284/73 – Brasil, 1982, p.33-41).

Estas linguagens artísticas passam a ser vistas como integrantes do campo da Educação Artística, inclusive porque vários anos decorrem até que, em 1977, o CFE se pronuncie sobre a sua prática escolar, através do Parecer CFE nº 540/77 (Brasil, 1979, p.192-206). Entre outras linguagens artísticas, este parecer menciona especificamente a música, comentando que os enfoques que lhe eram dados anteriormente – limitando-a à teoria musical ou ao canto coral – não atenderiam, isoladamente, "ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística" (Brasil, 1982, p.13). Dessa forma, fica claro que, do ponto de vista dos preceitos normativos, o campo da Educação Artística engloba a música.

Vale ressaltar, nesse mesmo sentido, que entre 1977 e 1984, em plena vigência da Lei 5692/71, trabalhamos com música – área para a qual prestamos concurso – no espaço da Educação Artística, na rede pública do Distrito Federal. Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo produziu, em 1991, como resultado do "Movimento de Reorientação Curricular", um documento destinado a dar uma visão da área de Educação Artística e "propor parâmetros para a construção de programas pelos educadores", no qual a música é uma das linguagens que compõem a área, ao lado de teatro, artes visuais e dança (Prefeitura do Município de São Paulo, 1991).

No entanto, a "habilitação geral em Educação Artística" – à qual se reduz a licenciatura curta e que integra a licenciatura plena,

constituindo o currículo mínimo da parte comum do curso indicado pela Resolução CFE nº 23/73 – dirige-se a uma abordagem integrada das diversas linguagens artísticas (Brasil, 1982, p.39-41). Por sua vez, a polivalência é também prevista para a prática pedagógica, de acordo com o Parecer CFE nº 540/77, que diz claramente: "A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético". E adiante: "A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente [sic] no 1º grau" (Brasil, 1982, p.12). Assim, indicada nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto para o 1º e 2º graus, a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem.

No entanto, como mostra Fucks (1991, p.124-126; 130-142), essa abordagem integrada das linguagens artísticas antecede à Lei 5692/71, sendo proposta pelo "movimento chamado criatividade", que surge no pós-guerra, articulado às mudanças estético-musicais deste período e às propostas da arte-educação[4], dando ao ensino de música um "caráter experimental". Com o enfraquecimento do projeto do canto orfeônico, que perde o contexto político que o sustentava com o fim do Estado Novo, a presença da música na escola regular de formação geral diminui progressivamente, pois a maioria dos educadores musicais abraça a criatividade, inclusive em função de sua frágil formação: [..] "o que chamamos de pró-criatividade se constitui numa prática polivalente, geralmente caracterizada pelo 'laissez-faire' [deixar-fazer] e que se realiza intercaladamente ou simultaneamente ao canto cívico-escolar" (Fucks, 1991, p.160). Difunde-se, portanto, um enfoque polivalente, marcado pelo experimentalismo, que levava ao esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artís-

[4] As propostas da arte-educação, originadas na área de artes plásticas, enfatizavam a criatividade e a expressão pessoal como contribuição ao desenvolvimento global do indivíduo. No Brasil, um importante pólo difusor deste movimento foi a Escolinha de Arte do Brasil, fundada em 1948, sob influência direta do pensamento de Herbert Read (cf. Pessi, 1990, p.27-29; Fucks, 1991, p.125; p.135).

tica. Deste modo, a Lei 5692/71 vem oficializar a pró-criatividade, tendência já dominante, de fato, na prática pedagógica escolar (Fucks, 1991, p.158-159).

Paralelamente, o padrão tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, mantém-se sem maiores alterações em grande parte das escolas de música especializadas – bacharelados e conservatórios –, continuando a ser visto como o modelo de um ensino "sério" de música. No entanto, seus conteúdos e metodologias não são adequados para as escolas regulares, onde a música tem objetivos distintos da formação de instrumentistas. Persiste, portanto, o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas públicas de educação básica, que se encontram em fase de expansão, passando a atender a grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino.

Nesse sentido, não podemos esquecer que a Lei 5692/71 é a primeira a estabelecer, em seu Artigo 44, o dever do Estado com o oferecimento público e gratuito do ensino por 8 anos (por todo o 1º grau, atual ensino fundamental). Expressa-se assim, no texto da lei, uma mudança na concepção de educação, em função dos interesses políticos e econômicos dominantes nesse momento histórico, em que o país se encontra sob governo militar e diante do chamado "milagre econômico":

> Se no Brasil era concebida até então como um bem de consumo de luxo, ao qual somente uma minoria tinha acesso fácil, a educação precisa ser consumida por todos para que se torne um *capital* que, devidamente investido, produzirá *lucro* social e individual. O Estado brasileiro, que se torna o mediador do processo de internacionalização do mercado interno, passa a investir em educação assumindo parte dos gastos da qualificação do trabalhador em benefício das empresas privadas nacionais e multinacionais. (Freitag, 1980, p.107)

Nesse quadro, a Lei 5692/71 acarreta uma progressiva expansão da rede pública e das oportunidades físicas de acesso à

escola, embora, do ponto de vista pedagógico, possa ser questionada a qualidade do ensino e, por conseguinte, da formação oferecida. Contudo, consideramos que, pelo menos potencialmente, o espaço curricular da Educação Artística – também aberto ao ensino de música – configura um espaço de maior alcance social (e portanto mais democrático), em comparação tanto com as escolas de música especializadas, quanto com a capacidade dos sistemas públicos anteriores em atender à demanda social por educação.

Mas esse espaço é também aberto, na verdade, a qualquer uma das linguagens artísticas, ou mesmo a todas elas, num enfoque polivalente. Vale lembrar que inúmeros livros didáticos de Educação Artística, publicados nas décadas de 1970 e 1980, apresentam atividades nas várias linguagens – artes plásticas, desenho, música e artes cênicas –, embora com predominância das artes plásticas (cf., por ex., Deckers; Vieira; Moura, 1976). E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo neste espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola para escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. É essa a área em que a maior parte dos cursos – e conseqüentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje, como veremos adiante.

Década de 1990: nova legislação

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte. Difunde-se, consequentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação "educação artística" em prol de "ensino de arte" – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas, etc. Isto se reflete na nova LDB – Lei 9394, homologada em 1996, após um longo processo de elaboração –, que também dispensa aquela expressão.

Cabe aqui um breve parêntese, para contextualizar historicamente este momento de criação de uma nova legislação para a educação brasileira. Desde meados da década de 1980, vão sendo adotadas medidas governamentais que visam a adequação do sistema educacional do país às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam o mundo contemporâneo, e que se expressam nos processos de reorganização da estrutura produtiva e de internacionalização da economia. Diante das exigências colocadas por essa reestruturação global, intensificam-se, a partir da segunda metade da década de 1990, as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, seguindo recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e em função de compromissos assumidos pelo governo brasileiro – especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990) –, que resultam na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003 (Fonsêca, 2001, p.15-19).

Nesse contexto, como mostra Saviani (1998), o processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – na verdade a nossa segunda LDB – inicia-se em dezembro de 1988, quando é apresentado o primeiro projeto à Câmara dos Deputados, projeto este que conta, na sua elaboração, com a participação de diversas entidades representativas da área de educação. Essas entidades, organizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, acompanham e participam das várias versões que esse projeto vai ganhando, até que, em 1992, já em sua fase final, ele é suplantado e esvaziado pelo projeto que surge no Senado, apresentado por Darcy Ribeiro. Nesse novo projeto, as "incoerências se expressam, basicamente, na coexistência entre propostas avançadas, via de regra, transpostas do projeto da Câmara, e medidas que constituem verdadeiro retrocesso como a redução do ensino fundamental obrigatório", entre outras. No entanto, é o projeto do Senado que é encampado pelo governo, na medida em que expressa os seus interesses de caráter neoliberal, sendo que a sua segunda versão constitui a base do texto da lei finalmente aprovada e promulgada

em dezembro de 1996 – um "texto inócuo e genérico", nos termos de Saviani (1998, p.197-199)[5].

A atual LDB, estabelecendo que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (Lei 9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão "ensino da arte" pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.

Nesse sentido, algumas especificações a respeito vão ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ensinos fundamental e médio (Brasil, 1997a, 1998a, 1999), documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que, embora não tenham formalmente um caráter obrigatório[6], configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica e têm sido utilizados pelo MEC como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos. Os PCN para o ensino fundamental subdividem-se em dois

---

[5] Pelas razões expostas, consideramos inadequado e injusto denominar a atual LDB (Lei 9293/96) de Lei Darcy Ribeiro, ou apontá-lo como seu "idealizador" (cf., p. ex., Lima, 2000, p. 42), pois equivale a desconsiderar todo o processo anterior de construção do projeto da Câmara, muito mais democrático, assim como a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esta LDB é, portanto, fruto de um longo processo, com contradições e disputas internas, e não apenas obra de uma pessoa.

[6] Segundo o Parecer CNE/CEB nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), "os PCN [para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental] resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas" (Brasil, 1997c, p.2). Os volumes posteriores dos PCN não foram mais submetidos à apreciação do CNE.

conjuntos de documentos – um para os 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries), outro para os 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries)[7] –, publicados em 1997 e 1998, respectivamente, com volumes dedicados às áreas de conhecimento – dentre elas, a Arte – e aos temas transversais que compõem a estrutura curricular. Nos dois documentos para a área de Arte, são propostas quatro modalidades artísticas – artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), música, teatro e dança (demarcada em sua especificidade) –, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de *quais* linguagens artísticas, *quando* e *como* trabalhá-las na sala de aula (Penna, 2001b).

Na educação média, o currículo abarca uma base nacional comum e uma parte diversificada, sendo Arte uma "disciplina potencial"[8] da área "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", que integra a base comum. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino (Brasil, 1999) são bem mais sucintos e genéricos do que os documentos para o ensino fundamental; o texto sobre Arte (como o de qualquer outra disciplina) não é muito extenso e não inclui uma proposta específica para cada linguagem artística. Pretendendo uma progressão no processo pedagógico ao longo da trajetória escolar do aluno, o ensino médio deve dar "continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em *música, artes visuais, dança* e *teatro*, ampliando saberes para outras manifestações, como as *artes audiovisuais*" (Brasil, 1999, p.169 – grifos

---

[7] Através da Lei 11.274/2006, o ensino fundamental é ampliado para 9 anos, antecipando-se a obrigatoriedade de matrícula nesse nível de ensino para os seis anos de idade. No entanto, é estabelecido um prazo até 2010 para esta implementação (Brasil, 2006a).

[8] Atenção à fragilidade da concepção de "disciplina potencial": "O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 [que estabelece as Diretrizes Curriculares para o ensino médio] são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos" (Brasil, 1999, p.32).

do original). Dessa forma, a proposta para o ensino médio mantém a multiplicidade interna da área.

Procurando compensar o caráter genérico dos Parâmetros, o Ministério da Educação lançou, em 2006, as *Orientações curriculares para o ensino médio*, que procuram desenvolver indicativos que possam "oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio" (Brasil, 2006b, p.8). Nesse documento, o capítulo dedicado aos "conhecimentos de Arte" apresenta propostas para cada linguagem, com indicações básicas e gerais, mas também de caráter prático, acompanhadas pelo relato de uma experiência desenvolvida em sala de aula. Dentre os "princípios e fundamentos" propostos para a prática escolar na área, destacamos os seguintes:

> O ensino de teatro, da música, da dança, das artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas. [...]
> Se a realidade da escola não permitir a prática interdisciplinar recomendável, torna-se mais coerente concentrar os conteúdos no campo da formação docente [...] (Brasil, 2006b, p.202).

Assim, tanto no ensino fundamental quanto no médio, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. Diante das condições de nosso sistema de ensino, seria irrealista pretender vincular cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado. No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e dos critérios financeiros de contratação

– situação similar à que a prática da Educação Artística enfrentava, em muitos espaços, quando da vigência da Lei 5692/71.

A isso tudo, soma-se a falta de clareza acerca da formação do professor de Arte, cuja qualificação não é indicada com precisão, quer na LDB, quer nos diversos Parâmetros – apenas as *Orientações curriculares para o ensino médio* (Brasil, 2006b, p.202) explicitam a questão de a formação docente dever se dar em uma linguagem artística, conforme trecho acima citado. Mas a formação do professor é um ponto fundamental, na medida em que define o seu domínio dos conhecimentos artísticos: sua formação é específica em uma linguagem, ou mantém-se a visão geral das várias modalidades? Como vimos, a flexibilidade e multiplicidade interna dos PCN para Arte no ensino fundamental e médio permitem uma leitura polivalente da proposta das quatro diferentes modalidades artísticas como integrantes da área. Com isso, seria exigida do professor uma polivalência ainda mais ampla e inconsistente que aquela promovida pela Educação Artística e já tão criticada. A falta de uma definição clara da qualificação exigida do professor para que possa assumir o trabalho pedagógico no campo da arte pode favorecer esta leitura, como também a tendência de as provas de concursos públicos para professor de Arte – como anteriormente para Educação Artística – serem muitas vezes elaboradas neste formato, abordando as diversas linguagens. Além disso, pelo fato de a contratação de professores estar muitas vezes sujeita à relação custo/benefício, é improvável encontrar vários professores de Arte, com formações específicas, atuando em uma mesma turma.

Uma interpretação das indicações dos vários Parâmetros como uma prática polivante, contudo, está na contramão do próprio percurso da área de ensino de arte, que tem apontado para o resgate dos conteúdos próprios de cada linguagem, e, por conseguinte, também na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação nas diversas áreas artísticas, elaboradas pelas Comissões de Especialistas em Ensino em cada uma das linguagens[9]. A única

[9] É significativo o fato de que, inicialmente, a equipe formada pela Secretaria de Educação Superior do MEC para a elaboração dessas diretrizes era mais abrangente – Comissão de Especialistas em Ensino

indicação que se alinha com essas Diretrizes dos Cursos de Graduação na área de arte, que estabelecem a licenciatura em cada linguagem, é encontrada no documento de 2006 para o ensino médio – Orientações Curriculares –, que explicita a questão da formação nas linguagens específicas, apontando ainda a necessidade de os concursos públicos respeitarem tal formação (cf. Brasil, 2006b, p.202; 204).

Mas quem trabalha com arte nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil? Em relação a esses níveis de ensino, o problema é ainda mais sério, pois neles não costuma atuar o professor licenciado, e o ensino de arte normalmente fica a cargo do professor de classe. Como já vimos, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte para as 1ª a 4ª séries trazem propostas para artes visuais, música, teatro e dança, enquanto, por outro lado, poucos cursos superiores de Pedagogia contemplam, em seu currículo, alguma(s) destas linguagens artísticas.

De acordo com a atual LDB, a educação infantil constitui a etapa inicial da educação básica. No entanto, o próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) considera que ainda são dominantes tanto a "tradição assistencialista das creches" quanto a "marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas" (Brasil, 1998c, p.5 – Carta do Ministro). Em muitos contextos, principalmente nas creches, observa-se um descuido com a formação profissional do professor, o que é respaldado, como mostra Brandão (2007, p.79-84), pela força da maternagem[10] na representação do educador infantil.

Vale lembrar que o RCNEI – documento de orientação pedagógica para a educação infantil, também sem caráter obrigatório –

---

de Artes/CEEARTES –, tendo depois se subdividido em diversas comissões, conforme sua especificidade, dentre elas a de música.

[10] A idéia de que, para atuar em classes de educação infantil, basta ter "jeito com criança" (as qualidades de uma mãe) é usada como justificativa para os desvios de função encontrados pela pesquisadora em diversas creches estaduais de Campina Grande/PB, onde funcionárias contratadas para serviços gerais são deslocadas para sala de aula, atuando como professoras (Brandão, 2007, p.72-79).

traz com destaque, em seu volume denominado "Conhecimento de Mundo", uma proposta bastante detalhada para música (Brasil, 1998d, p.45-81). Há estudiosos, contudo, que consideram que, em alguns pontos, essa proposta reflete "uma visão romântica e uma concepção idílica de educação musical" (Souza, 1998, p.133). De qualquer forma, tudo indica que a proposta curricular e pedagógica desse referencial é uma idealização muito distante da realidade atual, e somente em poucas e privilegiadas escolas deste país encontraremos um professor graduado na área específica de música atuando neste nível escolar, especialmente na rede pública.

Quanto à educação infantil, portanto, existe uma proposta específica para música – sem subordiná-la à área de Arte – apresentada no Referencial Curricular Nacional. No entanto, pela não obrigatoriedade deste documento e pelo percurso histórico desse nível de ensino, acreditamos improvável a sua concretização em termos mais amplos.Como mostram Penna e Melo (2006), com base em pesquisa realizada em instituições municipais de educação infantil de Campina Grande/PB, são as professoras de sala que, mesmo sem formação adequada (inicial ou continuada), realizam atividades musicais, baseando-se em grande parte na "tradição" das práticas pedagógicas deste nível de ensino. Desse modo, as atividades musicais não estão voltadas para objetivos propriamente musicais, pois visam, principalmente, (a) acompanhar atividades cotidianas (lanche, oração, recreio, fila, etc.); (b) auxiliar o processo de alfabetização; (c) acalmar e relaxar, através de audição ou canto; (d) preparar apresentações para os pais, relacionadas ao calendário de eventos comemorativos da escola.

Continuidades e diferenças

Por tudo que foi discutido a respeito dos diversos termos legais e normativos de alcance nacional, fica claro que, por um lado, a atual LDB refere-se à arte de forma imprecisa, ao mesmo tempo em que os Parâmetros para os ensinos fundamental e médio estabelecem um *espaço potencial* para a música como parte do conteúdo curricular "Arte", sem contudo garantir a sua *efetiva presença* na prática es-

colar, que depende, fundamentalmente, das decisões pedagógicas de cada escola. Assim, quanto a uma garantia real da presença do ensino de música na educação básica, através de alguma norma oficial que indique especificamente a sua obrigatoriedade em todo o país, a situação atual não apresenta mudanças expressivas em relação à Educação Artística: a música, como conteúdo curricular, continua subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes.

Há, por outro lado, um movimento que reivindica a obrigatoriedade da educação musical, em sua especificidade, nas escolas de educação básica. Em maio de 2008, esse movimento alcançou uma conquista importante, com a aprovação, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, do *Projeto de lei nº 2.732/2008*, que altera o Artigo 26 da Lei nº 9.394/96, acrescentando-lhe novos parágrafos que estabelecem a música como "conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º" – ou seja, "o ensino da arte" (Brasil, 2008b). No momento, acompanhado por intensa mobilização, o projeto segue sua tramitação na Câmara dos Deputados, tendo sido encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania[11]. A questão ainda não está plenamente decidida, mas sem dúvida foram cumpridas, no Senado e na Câmara, importantes etapas na busca da implantação de um termo legal, em nível nacional, que estabeleça a obrigatoriedade do ensino de música na escola.

Por enquanto, entre a Educação Artística e a atual Arte, as diferenças mais significativas, nos vários Parâmetros Curriculares Nacionais, não envolvem diretamente a música, mas dizem respeito à

[11] Este projeto já foi aprovado, em dezembro de 2007, na Comissão de Educação do Senado Federal, sob a denominação de Lei do Senado nº 330/2006 (Brasil, 2007). Ver Brasil (2008b) para o texto do projeto de lei e Brasil (2008c) para o parecer do relator na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Sua tramitação nesse órgão legislativo pode ser acompanhada pela internet, através de: http://www2.camara.gov.br/proposicoes. A campanha a favor de sua aprovação mantém o site: www.queroeducacaomusicalnaescola.com.

maior abrangência, em relação às artes plásticas, das artes visuais e audiovisuais, e ainda à demarcação da dança como modalidade específica[12], aspectos que não nos cabe aqui discutir mais longamente. No que concerne ao campo próprio da música, a maior diferença entre esses dois momentos históricos – décadas de 1970 e 1990 – encontra-se nas indicações para a formação do professor: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Brasil, 2004a). Ao determinar uma formação de caráter específico, tais diretrizes indicam a transformação das licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em música) em licenciaturas em música, o que já vem sendo realizado em diversas instituições de ensino superior – como as universidades federais da Paraíba, do Rio de Janeiro e de Uberlândia, cujas propostas curriculares para a licenciatura são analisadas em Penna (2007b).

Outra diferença relevante está na função atribuída à arte na educação e à concepção de ensino de arte, que têm reflexos sobre o ensino de música. Como foi visto, a implantação da Educação Artística articula-se à ampla difusão das propostas da arte-educação, que enfatizam a expressão pessoal, a liberdade criativa e a revelação de emoções. Nesse quadro, era negligenciado o domínio tanto de princípios de organização das linguagens artísticas, quanto de técnicas para o fazer artístico.

Por sua vez, é bastante distinta a concepção de ensino das artes expressa nos diversos Parâmetros Curriculares Nacionais – mais claramente nos documentos para o ensino fundamental e especialmente para 5ª a 8ª séries –, enfocando os conhecimentos próprios da arte e a sua abordagem através do *fazer, apreciar* e *refletir*, como eixos norteadores do processo de ensino e aprendizagem (Penna, 2001b). Como já mencionado, todos esses documentos curriculares englobam, em Arte, diversas linguagens artísticas, dentre elas a música. Quanto a esta, os vários Parâmetros revelam uma concepção de música bastante aberta, que abarca a diversidade de manifestações

[12] Na prática escolar, a dança é muitas vezes trabalhada pelo professor de Educação Física, integrando também os Parâmetros para essa área.

musicais, em todos os campos de produção (erudito, popular, da mídia), apontando para a integração da vivência musical do aluno no processo pedagógico, que tem como objetivo último ampliá-la – em alcance e qualidade. Destacamos, por outro lado, o caráter ambicioso – pela abrangência e profundidade dos conteúdos – da proposta para música nas 5ª a 8ª séries do ensino fundamental[13]. No entanto, como em relação às demais linguagens artísticas, os conteúdos musicais propostos estão submetidos à grande flexibilidade dos Parâmetros: "Os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe" (Brasil, 1998a, p.49; 1997a, p.56 – grifos nossos).

Assim, os vários Parâmetros Curriculares Nacionais especificam o que é idealizado ou desejável para o ensino de música, mas nem eles nem a LDB garantem a sua presença na escola. Certamente, em relação à música na educação básica, é importante a existência desses termos normativos federais, que, embora não tenham caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a ação pedagógica, propondo-lhe uma linha básica. As indicações desses documentos revelam um direcionamento distinto daquele das escolas especializadas, voltadas para a formação de instrumentistas, apontando que é outra a função da música na escola regular. Suas propostas, apesar de passíveis de questionamentos, podem servir de base para a reflexão e discussão da prática escolar em música, o que sem dúvida é produtivo e necessário para o aprimoramento e a expansão da área de educação musical.

Nesse contexto, as definições necessárias à prática escolar em Arte – inclusive em relação à música, como uma de suas várias linguagens – ficam transferidas para outros níveis, como previsto nos volumes introdutórios dos Parâmetros para os diversos ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998b, p.51-52; 1997b, p.36-38), que apontam que esses documentos devem ser utilizados progressivamente para subsidiar: 1º) as próprias ações do MEC para o ensino fundamental; 2º) as

[13] Para uma análise das propostas dos PCN para música no ensino fundamental e sua viabilidade, ver Penna (2001c).

revisões ou adaptações curriculares desenvolvidas pelas secretarias de educação, no âmbito dos estados e municípios; 3º) a elaboração do projeto educativo (proposta pedagógica) de cada escola, construído num processo dinâmico de discussão, envolvendo toda a equipe; 4º) a realização da proposta curricular na sala de aula, pelo professor.

Sendo assim, os termos legais e normativos federais, de alcance nacional, podem se articular a determinações em nível estadual ou municipal, onde poderia ser estabelecida, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de música – em sua especificidade e com espaço curricular próprio – na rede de ensino correspondente, o que já vem acontecendo em algumas localidades, como no município de São Carlos/SP e João Pessoa/PB (cf. Penna, 2008). Há, ainda, um espaço de decisão que cabe à própria escola, pois, seguindo princípios de flexibilidade e autonomia, a LDB delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de "elaborar e executar sua proposta pedagógica" (Lei 9394/96, Art. 12), o que é reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio[14]. Cada escola pode e deve, portanto, decidir como utilizar os recursos humanos e materiais disponíveis, de modo a atender às necessidades específicas de seu alunado. Se construída de forma participativa e compromissada – e não apenas burocrática –, a proposta pedagógica (ou projeto político-pedagógico) pode ser o espaço ideal para definir o melhor modo de encaminhar o trabalho de Arte, o que leva a projetos curriculares diferenciados de escola a escola, que podem – ou não – incluir um trabalho específico de música.

Ao longo deste texto, procuramos analisar as leis e termos normativos que dispõem sobre o ensino de arte e de música,

---

[14] As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 02/98 (Brasil, 1998e), e portanto no ano posterior à publicação dos Parâmetros para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1997a; 1997b). Já os Parâmetros para o ensino médio estão intimamente ligados às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB Nº 03/98 (Brasil, 1999, p.112-118).

explicitando os seus significados sociais e históricos. Entretanto, é importante ter consciência de que esses dispositivos regulamentadores não são dotados de uma "virtude intrínseca" capaz de realizar mudanças na organização e na prática escolar (Saviani, 1978, p.193). Nesse sentido, não cabe esperar que essas – ou outras normas que possam ser propostas – gerem automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana. Por outro lado, no entanto, podem ser utilizadas para respaldar ações promotoras de mudanças, se formos capazes de conhecê-las e analisá-las, para delas nos reapropriarmos. Expressivo é o caso, relatado em boletim da ABEM (agosto 2002, p.1), em que a mobilização dos educadores musicais conseguiu a revisão do programa do concurso público para Artes da rede estadual do Pará, em 2002, que passou a incluir conteúdos de música, anteriormente não contemplados. Ou ainda, mais recentemente, o processo que levou à conquista de um espaço próprio para o ensino de música nas escolas municipais de João Pessoa/PB, através da aprovação em 2006, pelo Conselho Municipal de Educação, de uma resolução determinando a implantação do ensino de artes nas linguagens específicas, processo este que se baseou na interação de professores da Universidade Federal da Paraíba com órgãos da Prefeitura Municipal (cf. Penna, 2008).

Como vimos, desde a década de 1970, se não há garantias formais para o ensino de música (em sua especificidade) na educação básica, a música integra, potencialmente, o campo da arte, como componente curricular. Assim, a realização efetiva desse potencial depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente na prática escolar, nos múltiplos espaços possíveis. Para uma análise profunda da política educacional, cabe, portanto, articular a letra da lei a uma outra dimensão: o modo como as normas são incorporadas pela sociedade civil, refletindo-se na prática escolar, objeto do próximo capítulo. Como já indicado, a legislação constitui uma "mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável", havendo a probabilidade de contradições e defasagens entre elas (Saviani, 1978, p.193).

8.
A DUPLA DIMENSÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E A MÚSICA NA ESCOLA: II – da legislação à prática escolar*

Dando continuidade à discussão do tema "Políticas Públicas em Educação Musical", iniciada no capítulo anterior, enfocamos neste texto a dimensão relativa à concretização dos termos oficiais acerca do ensino de arte – especificamente de música – na prática escolar de educação básica (ensino fundamental e médio). De acordo com a concepção apresentada por Freitag (1980) e tributária do pensamento de Gramsci, a política educacional engloba duas dimensões: de um lado, a legislação educacional (e termos normativos correlatos), analisada no artigo anterior, cuja formulação diz respeito à sociedade política, e, por outro lado, no âmbito da sociedade civil, os efeitos desses dispositivos oficiais sobre o sistema educacional e seu cotidiano. Saliente-se, inclusive, a possibilidade de defasagens e contradições entre esses dois níveis.

Assim, este artigo trata da política educacional "realizada" na prática escolar, propondo-se a discutir a educação musical nas escolas e os desafios atuais. Como diz Freitag (1980, p.62), "a política educacional de maior relevância não se encontra nos textos de lei (pertencentes à sociedade política), mas se realiza efetivamente na sociedade civil, onde adquire uma dinâmica própria". Cabe, portanto, procurar verificar e analisar como os diversos preceitos oficiais são incorporados pelo sistema de ensino, como são levados a efeito nas salas de aula, ou seja, como as proposições e idealizações dos textos legais, de caráter abstrato, encontram sua concretização nas práticas pedagógicas cotidianas.

---

* Versão revista e atualizada do artigo publicado na *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, p. 7-16, 2004.

Música na escola de hoje

Como vimos no capítulo anterior, apesar de algumas mudanças, há uma continuidade nos dispositivos legais das décadas de 1970 e de 1990: em ambos os casos, a música integra, potencialmente, o campo da arte, sendo uma dentre outras linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola. Dessa forma, a efetiva presença da música na prática educativa concreta depende de diversos fatores, inclusive do modo como agimos no cotidiano escolar, ocupando os vários espaços possíveis.

Para verificar como se dá tal atuação, investigamos alguns contextos escolares reais – as redes públicas da Grande João Pessoa (GJP), capital da Paraíba, através de pesquisas de campo sobre o ensino de arte no ensino fundamental e médio[1]. Essas pesquisas realizaram um mapeamento exaustivo junto a todas as escolas das redes públicas da GJP[2] que ofereciam turmas nos níveis selecionados, com coleta de dados[3] junto às direções e aos professores que ministravam as aulas de Arte nessas turmas, traçando um rico panorama sobre a situação do ensino de arte – abrangendo o ensino de música. Especificando: a pesquisa foi realizada, no ensino fundamental, com turmas de 5ª a 8ª séries, por serem aquelas em que costuma atuar o professor licenciado, junto às 152 escolas públicas estaduais e municipais e

---

[1] As pesquisas de campo foram desenvolvidas pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes, de 1999 a 2002, através do PROLICEN/ Programa das Licenciaturas, da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, sob a nossa coordenação, contando com professores e alunos (como bolsistas) da licenciatura em Educação Artística. Agradecemos a todos os participantes, e especialmente pela valiosa colaboração, em todas as etapas das pesquisas, ao Prof. Vanildo Mousinho Marinho, responsável pelo tratamento estatístico dos dados.

[2] A Grande João Pessoa engloba ainda os municípios de Cabedelo, Santa Rita e Bayeux.

[3] O instrumento de coleta foi o "formulário" – ou seja, questionário aplicado e "preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista", como definem Lakatos e Marconi (1988, p.187-188) –, sendo os dados obtidos tratados estatisticamente, com o uso do programa SPSS (para Windows).

186 professores, tendo a coleta de dados sido realizada durante os anos letivos de 1999 e 2000 (Penna, 2002a); no ensino médio, junto às 34 escolas estaduais[4] e 50 professores, com turmas de 1ª série, a única que tem Arte como obrigatória na matriz curricular da Secretaria de Educação, tendo a coleta sido realizada em 2001 (Penna, 2002b).

Tomando como base dados levantados nestas pesquisas, desenvolvemos uma análise da música na escola – sua presença (ou não) no espaço curricular de Arte –, apresentada em artigo publicado na *Revista da ABEM* (Penna, 2002d), que traz detalhadamente os dados estatísticos a respeito. Retomamos aqui, em linhas gerais, as questões mais relevantes. Sem dúvida, temos como referência pesquisas localizadas, que não podem ser tomadas como representativas do que acontece no conjunto das escolas deste país, que certamente são diferenciadas em seus contextos e suas práticas. Apesar disso, esses dados são significativos, na medida em que revelam uma situação possível e real, de modo que, se há escolas onde a realidade é bastante distinta, há outras que certamente apresentam aspectos comuns.

No contexto estudado, a instituição formadora da quase totalidade dos professores de Arte das redes públicas da capital é a licenciatura plena em Educação Artística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que oferecia três habilitações – artes plásticas, artes cênicas e música[5]. Apenas 3 professores do ensino fundamental não

---

[4] O ensino médio na GJP é oferecido apenas pela rede estadual, à qual cabe, prioritariamente, atender a este nível, como disposto na LDB (Lei 9394/96, Art. 10 – II). Este reduzido número de escolas decorre da seletividade e exclusão do sistema escolar brasileiro, articuladas ao fato de que não existe obrigatoriedade de oferecimento público e gratuito deste nível de ensino, ao contrário do que acontece com o ensino fundamental.

[5] A transformação da licenciatura em Educação Artística em licenciaturas específicas, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação no campo da arte, iniciou-se, na UFPB, com o ingresso da primeira turma da Licenciatura em Música, no ano letivo de 2006.

se formaram nesse curso. Nas redes públicas da GJP, é bastante alto o índice de professores com formação na área[6], dentre os responsáveis pelas aulas de Arte:

- Nas escolas de ensino fundamental, 86 % (160) dos professores; no entanto, foram encontrados apenas 9 com habilitação em música, ou seja, 4,8 % do total de 186 professores;
- No ensino médio, 84 % (42) dos professores, sendo 5 com habilitação em música, representando 10 % do total de docentes.

Refletindo a multiplicidade interna da área, a formação dos professores é bastante diferenciada, valendo ressaltar que parte deles tem mais de uma habilitação. Artes plásticas é a habilitação predominante, assim como a linguagem mais abordada em sala de aula. Mas não há uma relação direta e fechada entre habilitação e conteúdo abordado na prática pedagógica, pois as artes plásticas são trabalhadas por professores de todas as formações, enquanto desenvolvem atividades musicais professores com habilitação apenas em artes plásticas ou em artes cênicas.

Esse quadro evidencia uma tendência à atuação polivalente, confirmada pelos dados de que, no ensino fundamental, menos da metade – 45,7% – dos professores trabalham apenas uma linguagem artística em sala de aula, índice que cai para 26% no ensino médio. Justificando a abordagem de determinadas linguagens artísticas em sala de aula, os professores não citam qualquer forma explícita de exigência institucional nesse sentido, ao mesmo tempo em que, como um dos motivos da escolha, 17,7% dos professores do ensino fundamental e 26% do ensino médio apresentam, espontaneamente, a

[6] Consideramos como tendo formação na área os professores que concluíram ou estão cursando uma graduação no campo da arte. Estes últimos são minoria: 3,2 % (6) no ensino fundamental, e 8% (4) no ensino médio.

intenção de dar uma visão mais ampla da arte em suas várias áreas. Assim, apesar de todo o processo de crítica à polivalência, discutido no capítulo anterior, a visão da aula de Arte como devendo abordar diversas linguagens artísticas é ainda presente entre esses professores.

Embora convivendo com outras abordagens, constata-se a permanência da polivalência como concepção e prática pedagógica no campo das artes, polivalência esta que acompanhou a implantação da Educação Artística e mantém-se como uma leitura possível dos PCN para Arte. Desse modo, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e das propostas dos Parâmetros, no universo investigado – e certamente não apenas nele – o ensino de música continua submetido ao campo múltiplo da Arte, com uma presença frágil e inconstante na prática escolar, muitas vezes nas mãos de professores sem formação específica.

Nesse sentido, nas escolas públicas da GJP, 60 professores de Arte do ensino fundamental – 32,3% do total – informam abordar música em suas aulas, apesar de apenas 9 terem formação em música; por sua vez, no ensino médio, onde foram encontrados 5 professores com habilitação em música, 28 professores – 56 % do total – declaram trabalhar essa linguagem artística em sala de aula. Na falta da formação específica, este trabalho pedagógico com música tende a ser esporádico e superficial, ou até mesmo inadequado; inclusive, muitas das menções a respeito podem se referir a práticas sem cunho propriamente musical, abordando conteúdos que apenas se relacionam com a música – como, por exemplo, atividades de interpretação de letras de canções, que são correntes no ensino médio.

Por outro lado, contudo, muitos professores relatam diversas experiências musicais, com predominância da participação em coral, sendo marcante também o envolvimento com a música popular, pois as indicações a respeito ultrapassam o reduzido número de professores com habilitação na área. Os professores relatam significativa frequentação a shows de música popular – 126 indicações, se somarmos "com freqüência" e "às vezes" –, que, no entanto, contrasta fortemente com a frequentação a concertos de música erudita. Estes últimos apresentam o maior número de indicações "nunca" (por

106 professores) e o menor índice de "com freqüência" (22 menções), numa oposição que reflete a histórica dicotomia entre esses dois campos de produção musical. A música está, portanto, presente de múltiplas formas na vida de boa parte dos professores que não têm estudos musicais formais, indicando que os cursos nesse campo não estão sendo capazes de estabelecer relações com as experiências de vida ou de canalizar esse interesse.

Como já assinalado, no que concerne à formação dos professores, a habilitação em música é a menos freqüente, o que reflete também a procura e a quantidade de concluintes dessa habilitação, sempre as menores, na licenciatura plena em Educação Artística da UFPB, responsável pela formação da quase totalidade dos professores de Arte das redes públicas da capital. Dentre as três habilitações desse curso, apenas 11,7% do total de concluintes, num período de 10 anos[7], cursou a habilitação em música. Mesmo assim, são bastante expressivos os dados relativos aos professores de Arte com essa habilitação nas escolas públicas: no ensino fundamental, apenas 9 dentre 186 professores; no ensino médio, somente 5, em 50, sendo provável alguma sobreposição nestes dados, já que 80% dos professores deste nível trabalham também na educação fundamental, e alguns podem ter sido informantes nas duas pesquisas.

É válido, portanto, indagar onde estão os demais formandos em música, uma vez que uma licenciatura, por definição, prepara professores para a educação básica. Apesar de não se ter um levantamento sistemático a respeito, é certo que vários ex-alunos do curso atuam em universidades ou em escolas de música, públicas ou privadas – ou seja, em escolas especializadas, que privilegiam a prática musical por si mesma (muitas vezes descontextualizada de suas funções sociais), tendo correntemente como referência a música erudita

---

[7] Formaturas do 2º semestre de 1991 ao 1º semestre de 2001, conforme dados fornecidos pela coordenação do curso de Educação Artística da UFPB, em abril de 2002: 253 alunos na habilitação de artes plásticas; 124 em artes cênicas; apenas 50 em música.

e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante. Esse dado indica uma certa preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em estabelecimentos especializados em música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica, onde a educação musical poderia ter um maior alcance social. Esta mesma tendência é constatada também em outros contextos: "historicamente, os profissionais formados nos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia atuam, na sua maioria, nos quatro Conservatórios da rede estadual localizados no Triângulo Mineiro. Assim, em pouquíssimas escolas [de educação básica] ocorrem aulas de música" (Morato et al., 2003). Talvez uma das razões dessa preferência seja o fato de que, além de mais valorizadas socialmente[8], as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, as escolas especializadas são vistas como mais "atraentes e protetoras" por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

Tanto por esse quadro quanto pela evidência de que não existe, entre a implantação da Educação Artística e a referência ao "ensino da arte" na atual LDB, maiores diferenças em relação à garantia da presença da música no currículo escolar (como discutido no capítulo anterior), acreditamos que sua reduzida presença na escola não se deve apenas à falta de espaço ou de reconhecimento do seu valor. É possível, também, indagar:

---

[8] A valorização social não necessariamente corresponde a uma melhor remuneração, pois professores de escolas de música de redes públicas, por exemplo, correntemente estão sujeitos ao mesmo plano de carreira e salários que os demais docentes da rede.

> [...] até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental e médio como *um espaço de trabalho seu*? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para este contexto escolar e a sua clientela. (Penna, 2002d, p.17)

Um círculo vicioso a ser rompido

Parece construir-se, portanto, um problemático círculo vicioso. Por um lado, a música tem tido uma reduzida presença na escola, o que não é apenas constatado nas pesquisas de campo discutidas, mas também por vários estudiosos da área (cf. Hentschke; Oliveira, 2000); por outro, essa situação interliga-se a uma tendência de preferência pela atuação profissional em escolas de música especializadas, o que resulta em um descompromisso da área com a escola regular de educação básica. Assim, há uma ausência significativa de professores de música neste tipo de escola, apesar de a música ter potencialmente um espaço no currículo e na prática escolares, o que é reforçado, no momento atual, pelo fato de ser uma das modalidades da área de Arte, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)[9]. Em suma, mesmo sem garantias legais específicas, há possibilidades que a educação musical não tem conseguido realizar. O resultado é que, pelo fato de não ocupar esses espaços potenciais, torna-se difícil conquistar reconhecimento e valorização, seja no contexto escolar ou social mais amplo; por conseguinte, a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa – afinal, a educação

[9] Ver Brasil (1997a; 1998a, 1999). Para uma análise da proposta para música no ensino fundamental, ver Penna (2001c).

musical tem estado ausente da maioria das escolas –, e deixa também de procurá-la e reivindicá-la.

Como conseqüência de todo esse quadro, os espaços potenciais não se efetivam como reais, e cada vez mais as possibilidades de concretizá-los se restringem. Uma evidência disso pode ser encontrada em diversos concursos públicos para professor de Arte, cujos programas não incluem conhecimentos musicais, muitas vezes baseando-se, quase exclusivamente, nas artes plásticas ou visuais. Assim, se o licenciado em música ou em Educação Artística (com essa habilitação) puder se inscrever para o processo de seleção, já está prejudicado por conta de sua formação específica não ser contemplada pelos conteúdos programáticos, o que implica uma maior dificuldade por ocasião das provas. Foi esse o caso do concurso público, em 2002, para a rede municipal de Santa Rita e, em 2003, para a rede de Bayeux, ambos municípios da Grande João Pessoa. Ou, ainda, também no ano de 2003, do concurso para "Professor de Educação Artística" da rede municipal de Uberlândia, cujo programa se limitava às artes visuais. Questionada a respeito pela equipe de Educação Musical do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia, a Secretaria Municipal respondeu: "em relação à educação artística, nosso currículo contempla apenas a área de artes plásticas, e atende às necessidades dos alunos e às disponibilidades da Secretaria Municipal de Educação, e os demais conteúdos [...] não são ministrados aos alunos da rede municipal de ensino" (Morato et al., 2003). E, desse modo, em muitos contextos, a música vai sendo excluída da concepção de ensino de arte na educação básica, o que diminui ainda mais a possibilidade de sua presença efetiva na prática escolar. Dessa forma, o círculo vicioso se fecha, limitando o potencial de atuação da educação musical. E esses casos de concursos em localidades em que há disponibilidade de recursos humanos com formação adequada, devido à existência de cursos de formação de professores no campo da música, revelam bem como estamos presos nesse círculo, historicamente construído.

Como todo texto normativo está sujeito à interpretação, não sendo, portanto, unívoco, essa exclusão da música do programa de

concursos públicos para professor de Arte é possibilitada, em certa medida, tanto pela não obrigatoriedade dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto pela flexibilidade de suas propostas para a área artística – que prevê várias modalidades artísticas, delegando às escolas a decisão de como abordá-las –, como foi visto no capítulo anterior. Outro fator que permite tal situação é, ainda, o processo progressivo previsto para a aplicação dos PCN, segundo o qual as secretarias de educação, no âmbito dos estados e municípios, devem elaborar seus currículos tomando-os como base. Entretanto, essa exclusão não é uma regra: as questões da prova do concurso para professor de Educação Artística para a rede estadual do Rio Grande do Norte, realizado em 2000, abarcava artes visuais, música e teatro – de modo que, das modalidades propostas pelos PCN para Arte, apenas a dança não foi contemplada.

Por outro lado, em Salvador, foi realizado concurso específico para professor de música na rede municipal, em 1999[10]. Com vistas à realização deste concurso, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura publicou o documento *Escola, arte e alegria,* com diretrizes para "nortear a prática pedagógica nas escolas da rede municipal de ensino" (Prefeitura do Município de Salvador, 1999, p.9). Neste, é bastante clara a concepção da multiplicidade interna da área de Arte: "É importante lembrar que o termo Arte, proposto pela LDB, não se refere apenas ao ensino de Artes Plásticas, mas propõe que cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) seja validada como uma área de conhecimento" (p.106). Arte, portanto, abarca também a música, para a qual são apresentadas competências específicas (p.118-128)

Por conta dos programas dos concursos para Arte/Educação Artística que não incluem a música, a inserção do professor de música nas redes públicas é dificultada, mas não totalmente impedida,

[10] Informação prestada pela Profa. Joelice Braga, representante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, na mesa redonda "Políticas Públicas para Educação Musical no Ensino Fundamental", durante o II Encontro Regional da ABEM Nordeste (Salvador, 01/10/2004).

se sua formação for aceita como adequada para o cargo, o que muitas vezes acontece (como nos concursos para Bayeux, Santa Rita e Rio Grande do Norte, já referidos). Então, visando romper o círculo vicioso que prende e limita a educação musical, é importante que o professor de música ocupe este espaço, ajudando a revelar (e consolidar) o valor da música na escola. Cabe esclarecer que, quando se fala de conquistar espaço, não se trata apenas de se fazer presente na escola, mas de fazê-lo de forma competente e efetiva. Ou seja, com metodologias adequadas para atuar com eficiência nas muitas vezes precárias condições de trabalho (com turmas grandes, recursos materiais reduzidos, etc.), junto a alunos com bagagens culturais distintas, trazendo uma real contribuição para a ampliação – em alcance e em qualidade – de sua experiência artística e musical, objetivo último do ensino de música na educação fundamental e média.

Nos casos dos concursos públicos acima citados, vê-se, por vezes, a permanência da designação de Educação Artística, apesar da aprovação da LDB de 1996 e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a, 1998a, 1999), que não mais utilizam essa expressão. Em certa medida, isso revela a ausência de uma renovação efetiva da prática escolar, evidenciando que dispositivos oficiais não têm, por si mesmos, o poder de garantir transformações reais. Para essa falta de renovação contribuem, também, a indefinição, multiplicidade e flexibilidade da área, que são mantidas nos diversos Parâmetros e reforçadas pelo fato de que, muitas vezes, as redes públicas estaduais ou municipais não têm propostas curriculares ou conteúdos programáticos próprios para Arte/Educação Artística, e muito menos para as linguagens específicas. Isso acontece, por exemplo, nas redes públicas da GJP: nas pesquisas de campo acima discutidas, nenhuma das cinco secretarias de educação envolvidas (do Estado da Paraíba e dos municípios de João Pessoa, Cabedelo, Santa Rita e Bayeux) apresentou uma proposta curricular para a área, em nenhum dos níveis de ensino investigados, apesar de nossa solicitação. No mesmo sentido, em seu estudo sobre as propostas de educação musical no Rio Grande do Sul, Maffioletti (2001)

mostra que, quando tais propostas existem, são frouxamente aplicadas e/ou vigoram por pouco tempo

Nesse quadro, portanto, o professor de Arte costuma ter uma grande liberdade – e responsabilidade – nas decisões de *o que* e *como* ensinar em cada turma. É bastante comum ter que planejar as aulas por conta própria, sem outros profissionais com quem discutir, pois, muitas vezes, escolas de pequeno porte têm apenas um professor de Arte, em virtude de sua reduzida carga horária, o que acontece com freqüência nas redes públicas da GJP. Como comparação, tomemos o exemplo da área de Matemática, na qual é consensual que, nas séries iniciais do ensino fundamental, deve-se desenvolver o domínio das quatro operações – soma, subtração, multiplicação e divisão. Isso pode ser trabalhado pedagogicamente de diferentes formas – em moldes tradicionais, com base no construtivismo ou na vivência cotidiana dos alunos, etc –, mas esta orientação programática sustenta o trabalho do professor. Já a extrema liberdade encontrada na área de Arte permite, na verdade, todo tipo de prática educativa: desde a atuação do professor em função do calendário de datas comemorativas até atividades sem direcionamento, em nome da expressão criativa espontânea, passando por programas de desenho geométrico ou história da arte, nos moldes do ensino tradicional, com aulas expositivas e por vezes incluindo até mesmo a cópia de textos passados no quadro.

Isso pode ser confirmado por dados empíricos, coletados através de pesquisa que, nos anos letivos de 2001 e 2002, realizou observações de aulas de Arte em doze turmas de 1ª série do ensino médio, em várias escolas estaduais da GJP (Penna; Santos, 2003)[11]. A aná-

[11] Esta pesquisa coletou dados detalhados, junto a 12 professores (de 12 escolas diferentes) que se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa, com entrevistas semi-estruturadas e observações de aulas que acompanharam, pelo período mínimo de um mês e meio, uma turma de 1ª série de ensino médio de cada professor. Agradecemos à contribuição de Claudete Gomes dos Santos, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB), responsável pela coleta de dados empíricos nas escolas.

lise dos processos desenvolvidos nessas turmas revela práticas pedagógicas extremamente diversificadas, sem qualquer orientação comum, evidenciando que não existe clareza quanto à função da arte nesse nível de ensino, nem conteúdos ou práticas básicas consensuais para a atuação na área. Além disso, as novas orientações, expressas nos diversos Parâmetros, pouco se manifestam nas salas de aula, o que confirma a falta de renovação da prática educativa concreta, em muitos contextos. Nas doze turmas observadas, em diferentes escolas e a cargo de distintos professores, é claramente dominante a tendência à permanência de "tudo como estava", embora algumas vezes a continuidade se apresente sob novo discurso. Uma outra indicação disso é que, apesar de os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental e médio se referirem a "artes visuais" – mais abrangentes que as "artes plásticas" e incorporando as novas tecnologias –, a designação recorrente no discurso da maioria desses professores é "artes plásticas", ao mesmo tempo em que, nas aulas observadas, não são encontradas práticas significativamente renovadoras ou com maior amplitude, sendo por vezes reproduzidas atividades tradicionais de artes plásticas – que, aliás, podem também ser encontradas em alguns "novos" livros didáticos para artes visuais, que pretensamente atendem aos PCN.

É importante ressaltar que, segundo as observações dessa pesquisa, conteúdos relacionados à música foram abordados apenas em um dia de aula[12], por um professor com habilitação em artes cênicas. O assunto da aula era as produções culturais das décadas de 1960, 1970 e 1980, e o professor começou explicando historicamente as produções das duas primeiras décadas, colocando músicas de cada

[12] Sendo uma escola diferenciada – um centro experimental de ensino, onde se desenvolve uma experiência de gestão através de uma cooperativa de pais e mestres –, a carga horária de Arte é de 2 horas-aula consecutivas, em um dia da semana, período ao qual nos referimos. Como comparação, na matriz curricular da Secretaria Estadual de Educação, Arte conta apenas com uma hora-aula semanal na 1ª série do ensino médio.

período, e em seguida passou um vídeo sobre os anos de 1980 (gravação do Especial Anos 80 – Vídeo Show – Rede Globo). No caso, entendemos que a música foi usada como um recurso e como um assunto secundário, dentro da discussão de movimentos e produções culturais; houve audição – o que é positivo, pela presença do sonoro –, mas que não foi acompanhada por um trabalho orientado de apreciação. Mais preocupante ainda é o fato de que, dentre todos os professores cujas aulas foram observadas, apenas um tem habilitação em música, ao lado de artes cênicas. Contudo, nem em suas aulas nem nas demais, foi realizado qualquer outro trabalho pedagógico envolvendo música.

Esse quadro conservador, de situações que revelam a falta de renovação das práticas pedagógicas, ilustra claramente o fato de que leis e termos normativos não são capazes de, direta ou automaticamente, promover mudanças no cotidiano escolar, como muitas vezes idealizamos ou desejamos. Se pretendemos – através do projeto de lei que tramita atualmente na Câmara dos Deputados (Brasil, 2008b) – um espaço oficialmente garantido para a educação musical em todas as escolas de educação básica do país, temos de admitir que não há professores com formação específica em número (e com disponibilidade) suficiente para tal. Nesse sentido, vale lembrar que em muitas localidades não há licenciaturas na área de música. Por outro lado, um centro formador pode ter um alcance restrito, quanto ao fornecimento de profissionais qualificados, como discutido em Penna (2008, p.59), a respeito dos licenciados no campo das artes pela Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa. Macedo (2005, p.105-106) – que coletou dados durante o ano letivo de 2004 junto a 50 professores responsáveis por aulas de arte, em turmas de 5ª a 8ª séries, em 32 escolas públicas estaduais da cidade de Campina Grande/PB – encontrou apenas *um* (!) professor com formação em Educação Artística. Evidencia-se, assim, que a ação formadora da UFPB, no campo geral das artes, pouco se estende à rede pública da segunda maior e mais importante cidade do estado, sendo plausível supor que pouco se estenda, também, a localidades mais distantes.

A lição histórica do canto orfeônico

A falta de professores com qualificação adequada já se mostrava como um problema na época do canto orfeônico. Inicialmente, o canto orfeônico foi tornado obrigatório nas escolas públicas do Distrito Federal (atual cidade do Rio de Janeiro), através do Decreto 19.890, de 1931, ainda sob o governo provisório de Getúlio Vargas[13]. Apenas sob o regime ditatorial do Estado Novo, em 1942, ano em que também foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, foi estabelecida, através de decreto, sua obrigatoriedade para todo o país (cf. Fonterrada, 1994b, p.75; Fucks, 1998, p.82). Villa-Lobos e o SEMA[14] pretendiam "que toda a escola pública cantasse e não havia professores de música em número suficiente". Como solução emergencial, nas décadas de 1930 e 1940, foram promovidos diversos Cursos Rápidos, que formaram a maioria dos professores de música da época, tendo também efeito multiplicador. Realizados nas férias, esses cursos eram bastante frágeis, de modo que os professores necessitavam de "uma constante realimentação musical, que lhes era proporcionada por intermédio do SEMA" (Fucks, 1991, p.123). Em função da precariedade dos meios de transporte e de comunicação da época, podemos perceber as dificuldades que envolviam a formação dos professores, principalmente dos que atuavam fora dos grandes centros. Assim, apesar da determinação legal que instituía o canto orfeônico, sua implantação em âmbito nacional dependia, em grande parte, de professores com formação deficiente, que se encontravam na incômoda situação de terem de "desenvolver um trabalho essenci-

---

[13] Cabe lembrar os vários períodos em que Getúlio Vargas governou o país, sob diferentes formas: a) após a Revolução de 1930, governo provisório, de 1930 a 1934; b) entre 1934 e 1937, governo constitucional; c) o Estado Novo, de caráter ditatorial, estendeu-se de 1937 a 1945; d) eleito democraticamente, tornou a governar de 1951 até sua morte, em 1954 (cf. Koshiba; Pereira, 1993, p. 301-320; 335-336).

[14] Instituição criada em 1932, "para que Villa-Lobos executasse o projeto orfeônico"; em 1933 passa a denominar-se Superintendência (e em 1936, Serviço) de Educação Musical e Artística (Fucks, 1991, p. 119).

almente musical com um mínimo de conhecimentos específicos". Não é à toa, portanto, que, quando o SEMA perdeu sua força política, grande parte dos professores aderiu à tendência da "pró-criatividade" – que se articulava às mudanças estético-musicais do pós-guerra e às proposições da arte-educação – aproveitando "desta liberdade para camuflar a falta de conhecimentos" musicais (Fucks, 1991, p.141; cf. tb. p.124-126; 130-142).

Essa carência de professores e sua frágil formação configuram apenas uma das razões que indicam não ser possível tomar a experiência do canto orfeônico como padrão ou modelo para um projeto nacional de ensino de música, em contraposição à implantação da Educação Artística ou à situação atual. Talvez seja a comparação entre estes diferentes momentos históricos, em localidades onde o canto orfeônico se implantou de modo mais forte e intenso – como no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, centro do governo e do poder, onde sua obrigatoriedade foi decretada onze anos antes do que para o resto do país –, que leve a se considerar a Lei 5692/71 como responsável pelo desaparecimento da música do espaço escolar (cf., p.ex., Fonterrada, 1998, p.20).

Sem dúvida, o canto orfeônico constituiu uma importante experiência de música na educação, que procurou abarcar todas as escolas públicas do país (a partir de 1942). No entanto, é preciso dimensioná-lo criticamente, analisando o seu contexto histórico, que, do ponto de vista político e social, era sem dúvida bem mais propício a garantir a música na escola. Deve-se considerar que a realidade do país era bastante distinta da atual, assim como o acesso à educação pública: a população era predominantemente rural – 68%, em 1940 –, os meios de comunicação e de transporte bastante restritos, o índice de analfabetismo enorme e a rede pública de ensino diminuta. Comparativamente, a taxa de escolarização entre a população de 5 a 19 anos era de apenas 8,99% em 1920, atinge 21,43% em 1940 e, acompanhando o processo de industrialização e de consequente urbanização do país, chega a abarcar pouco mais da metade da população – 53,72% – em 1970, quando a maior parte dos habitantes – 55% – já se concentrava nas cidades (Pimenta; Gonçalves, 1992, p.64-66). Assim, é

preciso ter em conta que o canto orfeônico foi implantado nacionalmente em um país de população majoritariamente rural, onde mais de 75% dos habitantes não tinham acesso à educação formal, o que significa que o número de escolas – e especialmente as públicas – era bastante reduzido.

Por outro lado, o programa do canto orfeônico contava, para concretizá-lo na prática escolar, com vários mecanismos de um regime autoritário, onde cumpria diversas funções políticas, inclusive na construção da nacionalidade, como mostram diversos estudiosos:

> Estribado segundo diretrizes federais num "tríplice aspecto" (disciplina, educação cívica e educação artística), o programa do canto orfeônico nas escolas é estético-pedagógico na sua proposta geral explícita, e político no modelo autoritário de que se faz instrumento semi-implícito (entremostrando-se num curioso escamoteio).
> [...] O projeto do canto orfeônico quer fazer com que o corpo social se exprima, desde que não faça valer seus direitos, mas que se submeta ao culto e às ordens de um chefe (Wisnik, 1983, p.179; 189).

Não é possível, portanto, esboçar uma comparação válida entre o programa do canto orfeônico e a implantação da Educação Artística em 1971 – quer em relação ao índice de escolarização daquela época, quer considerando-se a efetiva expansão da rede pública de ensino decorrente da Lei 5692/71, que pela primeira vez estabeleceu o compromisso de o Estado oferecer educação pública e gratuita por 8 anos –, ou ainda comparar com o momento atual. Podemos considerar que, durante o período do canto orfeônico, o ensino de música foi tutelado por um Estado ditatorial que cerceava a atuação da sociedade civil. Mesmo que "confortável", tutela significa dependência, o que não é mais possível, aceitável ou desejável na atual conjuntura política e social, nem a área de educação musical é tão frágil que necessite dessa tutela.

Nos dias de hoje, é bastante clara a interação, na configuração da política educacional, da sociedade política e da sociedade

civil, cuja participação ativa é até mesmo incentivada pelos PCN para Arte e pela própria LDB, que, seguindo princípios de flexibilidade e autonomia, delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de "elaborar e executar sua proposta pedagógica" (Lei 9394/96, Art. 12). Acontece que, em função da multiplicidade interna da área, com suas várias modalidades artísticas, estabelece-se uma certa concorrência entre as diversas linguagens, quanto à sua presença no espaço escolar de Arte. Nesse sentido, em relação às artes plásticas/visuais, que são dominantes nas salas de aula, a música encontra-se em alguma desvantagem, devido tanto ao menor número de instituições que mantêm licenciaturas na área – e por conseguinte de professores com qualificação adequada –, quanto à preferência dos profissionais da área pelas escolas especializadas, o que acarreta um certo descompromisso – ou pelo menos um afastamento – da escola regular de educação básica, como já discutido.

Hoje, em decorrência de todo um processo de luta pelo direito à educação, a escola tem um alcance muito mais amplo, levando a educação formal a grupos sociais antes excluídos, com experiências, necessidades e expectativas próprias. A música, por sua vez, tem uma intensa presença na vida cotidiana, em função dos meios técnicos disponíveis na atualidade, que geram, inclusive, novas formas de vivência musical. A educação musical precisa, então, responder de modo produtivo a essas questões, para que seja capaz de estender e intensificar a sua presença na prática escolar, conquistando uma maior valorização social.

> Enfim, seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio (Penna, 2002d, p.18).

Certamente, como temos insistido, leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmos, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, tornando-se objeto de reflexão e questionamento, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas; sendo analisadas e reapropriadas, podem, ainda, ser utilizadas como base de propostas, reivindicações e construção de alternativas. Afinal, como coloca Saviani (1978, p.193): "A organização [e a prática] escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra". E esse é um processo dinâmico, de modo que dele podemos participar de forma consciente, buscando romper o círculo vicioso que nos prende.

Nesse sentido, em diversos contextos têm sido realizados avanços, no sentido de assegurar um espaço específico para música nas escolas regulares de educação básica[15]. Em João Pessoa/PB, através da aprovação, em 2006, de uma resolução do Conselho Municipal de Educação determinando a implantação do ensino de artes nas diversas linguagens, ampliou-se a presença da música na prática escolar das escolas do município. Assim,

> [...] as conquistas no município de João Pessoa – que respeitam as linguagens artísticas específicas, em relação tanto à atuação pedagógica quanto à contratação de profissionais – evidenciam caminhos possíveis para mudanças na prática escolar no campo das artes e também da música, resultantes da mobilização dos profissionais que trabalham na área, especialmente na universidade, importante centro formador (Penna, 2008, p.63).

---

[15] Há ainda um movimento que reivindica a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. Sobre esse movimento e o *Projeto de lei nº 2.732/2008*, que propõe alterar a LDB para estabelecer tal obrigatoriedade, ver o Capítulo 7.

Apesar de localizado, acreditamos que esse caso revela que, diante da imensa diversidade das situações educacionais no Brasil, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais, já que atos legais de alcance nacional podem não resultar em efeitos palpáveis sobre a prática pedagógica nas escolas, como antes discutido em relação à obrigatoriedade do canto orfeônico, em nível nacional. A "política educacional" que efetivamente se concretiza em sala de aula, na sociedade civil, mostra, portanto, a sua importância.

PARTE IV

PENSANDO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA

9.
RESSIGNIFICANDO E RECRIANDO MÚSICAS: a proposta do re-arranjo*

em co-autoria com
Vanildo Mousinho Marinho

O re-arranjo é uma estratégia criativa, que promove a reapropriação ativa de uma música brasileira, popular, da vivência do aluno. É bastante simples, mas é uma estratégia estruturada e fundamentada, orientada por uma finalidade pedagógica, que, a partir de um roteiro de ação, pode gerar incontáveis produções distintas. O roteiro está apresentado ao final do capítulo, juntamente com duas partituras de realizações possíveis. Assim, não é qualquer atividade de arranjo que se caracteriza como um "re-arranjo"[1], nos moldes que aqui discutimos, sendo fundamental tomar como base o roteiro proposto.

---

* A proposta do re-arranjo, acompanhada da partitura e gravação de uma realização possível (*Rancho Fundo*), foi apresentada ao I Concurso Nacional de Criação Musical para a Educação, no qual recebeu o 2º prêmio, sendo objeto de publicação em *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 6, p.171-184, fev. 1997. Uma versão ampliada do texto de fundamentação, acompanhada de três partituras de realizações possíveis (*Rancho Fundo, Sina, Asa Branca*), foi publicada na coletânea: Marinho, Vanildo Mousinho; Queiroz, Luis Ricardo Silva (Orgs.). *Contexturas*: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005, p.123-177. Este artigo é a base da versão aqui apresentada, devidamente revisada.

[1] Para sinalizar o processo de reapropriação ativa, de ressignificação e recriação envolvidos na proposta do "re-arranjo", mantivemos a grafia com hífen, apesar de a palavra "rearranjo" já estar dicionarizada – como no *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* e no *Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI*.

As duas partituras de realizações possíveis – com base nas canções *Asa Branca* (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira) e *Sina* (Djavan) – baseiam-se em trabalhos criativos efetivamente desenvolvidos em turmas de Oficina Básica de Artes III (Música), da Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Com elas, queremos exemplificar possibilidades de aplicação da proposta a partir do roteiro apresentado, esclarecendo que essas partituras devem ser tomadas como ilustrações das potencialidades da estratégia do re-arranjo, e não como repertório a ser executado.

Demarcando o enfoque pedagógico

A estratégia criativa de re-arranjo parte de uma premissa básica: a necessidade de considerar a vivência cultural do aluno e, sempre que possível, basear o trabalho pedagógico sobre ela – ou seja, sobre a música que ele ouve e que faz parte de sua vida. Se nossa premissa estabelece a vivência do aluno como ponto de partida da ação pedagógica, nossa meta final volta-se para essa mesma vivência, no sentido de ampliá-la, desenvolvendo os meios (de percepção, pensamento e expressão) para que o aluno possa apreender as mais diversas manifestações musicais como significativas, inclusive aquelas que, originalmente, não faziam parte de sua experiência musical.

São dois os objetivos pedagógicos centrais (e concomitantes) do re-arranjo: (a) desenvolver a atividade criadora, ou seja, levar o aluno a expressar-se através de elementos sonoros; (b) promover uma reapropriação ativa e significativa da vivência cultural.

O primeiro objetivo é compatível com as propostas de educação musical que tomam como base a participação ativa do aluno, pela manipulação do material sonoro e atuação criativa, sendo essa participação ativa a orientação que marca a renovação da pedagogia musical no século XX. É, ainda, compatível com as propostas educacionais vinculadas à estética da música erudita contemporânea – como

a "oficina de música"[2] –, que levam ainda mais adiante os princípios básicos de liberdade, atividade e criatividade, aplicando-os à matéria bruta do som, através da exploração de diferentes materiais e recursos (cf. Gainza, 1988, p.101-114).

Nesse quadro, o re-arranjo, embora não tenha como meta específica aproximar o aluno da música contemporânea, é uma estratégia de oficina, pois se insere em um trabalho de exploração das possibilidades sonoras de materiais diversos e de manipulação criativa de diferentes formas de organizar o som. Este trabalho de oficina prepara os alunos para a prática do re-arranjo, fornecendo-lhes elementos que serão manejados nessa proposta de recriação. O re-arranjo, por sua vez, é uma estratégia sistematizada para o processo criativo, onde a música popular escolhida atua como um "ponto gerador" do trabalho de oficina, nos termos de Paynter (cf. Santos, 1994, p.58).

Ao situarmos o re-arranjo como uma estratégia de oficina de música, fazem-se necessários dois esclarecimentos. Em primeiro lugar, apesar das origens históricas que vinculam a proposta da oficina à estética da música contemporânea, não estamos pedagogicamente comprometidos com esta estética. Acreditamos que, se por um lado é essencial que a educação musical não tome como padrão único a música tonal, procurando pôr o aluno em contato com o amplo e diversificado espectro da produção musical, por outro, tampouco cabe substituir um padrão por outro. Se as áreas de atividades da oficina

---

[2] Como mostra Campos (1988, p. 56), a denominação "oficina de música" é aplicada a "práticas e eventos bastante variados". Assim, é importante ter em conta que, ao longo deste artigo, a expressão é tomada sempre em relação às propostas pedagógicas, de caráter criativo, vinculadas à estética da música erudita contemporânea (cf. Silva, 1983; Fernandes, 1997, p. 82; Santos, 1994, p. 59). De modo distinto e com sentido mais genérico, o termo "oficina de música" vem sendo cada vez mais empregado para trabalhos educativos com música que envolvam alguma atuação prática, inclusive em projetos sociais e outros espaços extra-escolares (cf. Almeida, 2005).

incluem, como aponta Silva (1983, p.14), a "sensibilização perante a realidade sonora circundante", entendemos que a realidade sonora circundante é também a música (popular) que faz parte da realidade cotidiana do aluno, na qual estão presentes estruturas métricas e tonais.

Em segundo lugar, não endossamos uma concepção espontaneísta da prática criativa. O problema é que a proposta de oficina muitas vezes resulta em práticas de um liberalismo exacerbado ("deixar fazer"), em que o aluno fica solto, sem orientação – ou simplesmente perdido. Na verdade, ninguém cria a partir do nada, mas reelaboram-se elementos assimilados, e mesmo uma experimentação descompromissada, de caráter lúdico, depende de uma atitude de pesquisa e investigação em que os novos elementos descobertos ganham significado diante dos referenciais disponíveis, ao mesmo tempo em que esses são redimensionados (cf. Santos, 1994, p.102).

Conforme as exigências da situação pedagógica concreta, por vezes a proposta de oficina de música é a abordagem mais indicada, como quando se trata de uma turma composta por adolescentes ou adultos jovens que não tiveram oportunidade de se familiarizar com a música erudita, ou ainda quando não se tem uma perspectiva de continuidade do trabalho de educação musical a longo prazo. A proposta pedagógica da oficina traz, sem dúvida, indicações valiosas: ao ampliar a concepção de música e de material musical, torna o trabalho criativo mais acessível, pois este deixa de depender de uma longa formação voltada para o aprendizado da notação tradicional, das regras de harmonia ou contraponto. No entanto, pelos motivos expostos, acreditamos que a prática criativa da oficina de música deva ser, num primeiro momento, orientada, ou mesmo em certa medida "conduzida" – em função das necessidades e do desenvolvimento do grupo. É importante, portanto, que o professor disponha de um "arsenal" de estratégias criativas, enquanto alternativas (metodológicas) que lhe permitam, atendendo à dinâmica própria de cada grupo, orientar pedagogicamente o desenvolvimento do trabalho. Neste sentido, o re-arranjo pode ser uma alternativa produtiva.

A atitude criativa e de exploração lúdica depende, a nosso ver, de algumas condições prévias que não dizem respeito ao domínio de conteúdos, mas que se referem, por exemplo, à desinibição e ao entrosamento do grupo. Com vistas a desenvolver essas condições, atividades envolvendo toda a turma, coordenadas pelo professor, que estimula e orienta o trabalho coletivo, podem ser adequadas enquanto uma etapa que prepara para o trabalho em pequenos grupos, já que a autonomia criativa é o objetivo final. Dessa forma é que, no roteiro apresentado, o professor cumpre um papel de coordenador no desenvolvimento da estratégia criativa de re-arranjo, que, em sua idéia e procedimentos básicos, pode também ser lançada para pequenos grupos, sendo o papel de coordenador exercido por um dos participantes.

Por outro lado, o re-arranjo depende também de pré-requisitos musicais, desenvolvidos no próprio trabalho de oficina. Para sua eficácia, o grupo deve ter anteriormente realizado experiências explorando: (a) os parâmetros do som; (b) as possibilidades sonoras do corpo, da voz e de diferentes materiais; (c) grafias alternativas para o registro e planejamento da experiência sonora. É desejável, ainda, que a turma já tenha explorado ritmicamente a fala e suas possibilidades expressivas e criativas[3], além de ter realizado tanto experiências de improvisação coletiva quanto os primeiros trabalhos de estruturação em pequenos grupos.

Vale esclarecer que consideramos a improvisação uma experiência criativa mais livre e espontânea, embora possa também ser orientada ou realizada a partir de propostas, enquanto a estruturação já tem um caráter composicional, em que se planeja a utilização do material com vistas a um resultado controlado. Em certos quadros teóricos ou metodológicos, o termo "composição" é tomado em sentido amplo – como em Swanwick (1991, p.67-68), que o emprega para todo "ato de combinar sons musicais", incluindo desde "as manifes-

[3] Com relação à exploração rítmica e criativa da fala, ver o Capítulo 10, quanto a possibilidades indicadas pelo método Orff, e ainda *Quando as Palavras Cantam* (Schafer, 1991, p.207-275), para propostas na linha de oficina de música.

tações mais breves" até as invenções mais elaboradas, desde que haja "uma certa liberdade para eleger a ordenação da música" (cf. tb. Swanwick, 2003, p.68). No entanto, acreditamos ser produtiva metodologicamente a distinção entre improvisação e estruturação, conforme o grau de consciência da intencionalidade e de planejamento do uso dos elementos e recursos musicais, em função do resultado final. O maior grau de planejamento envolvido na estruturação implica a necessidade do registro gráfico – na forma da construção de uma partitura com notação alternativa, que pode fazer uso de princípios e alternativas de notação já convencionados na música erudita contemporânea (cf. Antunes, 1989; Pergamo, 1993).

Quanto ao segundo objetivo apontado para a proposta de re-arranjo, o processo de reapropriação ativa e significativa de uma música da vivência do aluno pode ser um caminho tanto para desenvolver a crítica, quanto para estabelecer laços entre essa vivência e outras manifestações musicais. "Reinventar" a sua própria música, antes de mais nada, redimensiona a experiência já estabelecida de relação com ela, ou seja, o já conhecido:

> A noção que um ouvinte comum tem sobre o seu conhecimento da música popular, aquilo que gosta de ouvir, está ligada, exclusivamente, à consecução dos fatos musicais no todo e à sua capacidade de memorizá-los na mesma seqüência em que foi divulgada pelos intérpretes preferidos. [...] A constatação de que o significado já foi estabelecido [...] basta para que esses ouvintes concluam que já sentiram; portanto, conhecem bem e sabem aquele conteúdo, não precisando pensar sobre ele (Souza, 1993, p.174).

Recriar a música do cotidiano equivale, portanto, a repensá-la e a dar-lhe novas significações. No roteiro do re-arranjo, o momento de "tempestade de idéias" (*brainstorming*) contribui para tal, permitindo compartilhar experiências de apreciação da música, significações e associações geradas por ela, ultrapassando o âmbito da subjetividade individual, que se amplia pelo intercâmbio promovido pelo processo coletivo de levantamento de possibilidades. Acreditamos,

portanto, que essa atividade de ressignificação e recriação possa contribuir para mudar em qualidade a relação pessoal com a música (o modo de encarar, sentir e ouvir), desmontando a atitude de consumidor passivo dos produtos da indústria cultural.

Por sua vez, criar laços entre a "relação sensível"[4] que o aluno estabelece com a música popular e outras manifestações musicais é, a nosso ver, condição essencial para construir pontes que lhe permitam ampliar o seu universo cultural. Sem tais pontes, o mero contato com outras obras pode ser simplesmente infrutífero. Assim, a atividade de recriação contribui para que essa relação sensível com a música de sua vivência seja estendida a novas manifestações musicais, o que serve de base para um trabalho que desenvolva os aspectos cognitivos que permitem apreender a linguagem musical em seus princípios de organização sonora.

A prática do re-arranjo e suas possibilidades

A reapropriação criativa de uma música popular costuma ser realizada, de início, com base no tema e no texto (letra), sendo este uma "comunicação expressa" que apóia a "receptividade sensível", nos termos de Souza (1993, p.174). Tema e texto são apoios que o aluno não familiarizado com a linguagem musical busca naturalmente para dar significação à música, tanto em atividades de apreciação quanto de criação. Isto porque, na falta de referenciais propriamente estéticos e sonoros, são empregados os esquemas de percepção que lhe servem na vida cotidiana – entre eles a linguagem verbal (Forquin, 1982, p.39-40). Assim, embora o trabalho de educação musical busque levar o aluno a ultrapassar os suportes do texto e do tema, desenvolvendo os referenciais necessários para a apreensão dos princípios de organização da linguagem musical, não há como desconsiderar a necessidade ou mesmo utilidade desses suportes em um dado momento do processo de trabalho.

[4] Nos termos de Souza (1993, p.174-177).

Quando utilizada com alunos não-familiarizados com a linguagem da música erudita e/ou que não tiveram estudos (formais) de música anteriormente, a estratégia criativa de re-arranjo revela-se bastante produtiva ao tomar como base músicas que remetam a temas: músicas que se relacionem com vivências pessoais ou com temáticas culturais, isto é, com temas que se ligam ao imaginário social. Um exemplo deste último caso: embora muitos alunos do meio urbano não tenham tido a experiência direta de viajar de trem, o tema é significativo para eles, uma vez que é retomado culturalmente de muitas maneiras, inclusive em inúmeras produções musicais. Em nossas experiências com turmas de oficina, o re-arranjo gerou resultados bastante interessantes a partir de músicas "temáticas", como *Ponta de Areia* (Milton Nascimento e Fernando Brant), *Tarde em Itapoã* (Vinícius de Moraes e Toquinho), *Calix Bento* (Tavinho Moura, sobre letra adaptada da Folia de Reis). No entanto, isso não é regra geral; por exemplo, a música *Sina* (Djavan), não claramente temática, serviu de base a um belíssimo trabalho de uma turma que explorou alguns elementos formais, apontados espontaneamente na "tempestade de idéias" (ver, adiante, a partitura de uma realização possível com base neste trabalho).

Para a escolha de músicas mais sugestivas e produ-tivas, o professor pode oferecer algum critério de seleção para a primeira etapa do roteiro do re-arranjo. Para cumprir a sua função de coordenador do trabalho, ele não precisa necessariamente conhecer a música proposta pelos alunos, assim como não é indispensável que todos da turma saibam cantá-la. O essencial é que a música proposta como base para o trabalho por um dos alunos seja "reconhecida" e validada pela aceitação do grupo. Sua letra pode, então, ser escrita no quadro e todos podem cantá-la em conjunto. Não é tampouco necessário que a turma trabalhe sobre o texto completo da música escolhida, sendo freqüentemente tomada como base apenas uma parte da letra – que muitas vezes é "reconstruída" a partir da contribuição de diversos alunos (adiante, indicamos o trecho da letra que foi trabalhado e os elementos levantados na "tempestade de idéias" nas turmas cujas

estruturações criativas serviram de base às partituras de realizações possíveis apresentadas).

A segunda etapa do roteiro do re-arranjo é a "tempestade de idéias" (*brainstorming*). Essa é uma técnica indicada por vários autores para o desenvolvimento de habilidades criativas, podendo ser aplicada tanto individualmente quanto em grupo, tanto para a busca de solução para algum problema prático quanto para examinar ou refletir sobre alguma temática conhecida do grupo – por estudos anteriores ou pela vivência cotidiana[5]. A uma pergunta previamente colocada, levantam-se e listam-se, sem qualquer censura, *todas* as possíveis respostas, quaisquer que sejam elas. Num momento posterior, sob a orientação do professor, o grupo vai examiná-las, combiná-las, elaborá-las, avaliá-las e selecioná-las. Dessa forma, no primeiro momento, privilegia-se a quantidade de idéias, produzidas livremente: quanto mais idéias forem apresentadas, maiores as chances de se conseguir boas idéias.

No re-arranjo, através da "tempestade de idéias", constrói-se coletivamente um painel de significações e associações provocadas pela música, que por sua vez indicam possibilidades para o trabalho criativo, sustentando assim a reapropriação ativa da música escolhida. O momento de avaliação das idéias listadas não se concretiza explicitamente, mas realiza-se no processo de estruturação conjunta que se segue, quando tais possibilidades são (ou não) incorporadas, na medida em que geram ou se transformam em elementos sonoros.

Em nossa prática com turmas de oficina de jovens universitários – agrupando alunos sem qualquer experiência musical sistematizada e não-familiarizados com a linguagem da música erudita, junto a alunos com alguma vivência musical, a partir de estudos formais ou na música popular, sempre em menor número – temos realizado a estratégia de re-arranjo dando ênfase ao processo. Dentro dos limites de tempo e de continuidade do trabalho – a oficina de

---

[5] A respeito das funções e usos da "tempestade de idéias", ver, entre outros, Alencar (1991, p.61-65) e, ainda, Ronca e Escobar (1980, p.39-40).

música dura um semestre letivo –, a estratégia de estruturação conjunta sob a coordenação do professor (como apresentado no roteiro, adiante) cumpre sua função como uma experiência preparatória para o trabalho criativo em pequenos grupos[6]. Sendo todo esse processo de re-arranjo desenvolvido no curso de uma aula (de duas horas), enfatiza-mos a experiência criativa e de reapropriação significativa bem mais do que seus produtos finais – partitura e execução.

Dispondo-se de mais tempo, é importante enfatizar também o resultado final, que pode ser aprimorado mediante reelaborações a partir da avaliação de gravações (provisórias) realizadas e um maior número de ensaios. Vale lembrar que a possibilidade de gravação das experiências sonoras realizadas é essencial na proposta pedagógica da oficina de música, permitindo registrar, rever, conscientizar e analisar o que foi realizado, com vistas ao seu aperfeiçoamento. Por sua vez, a representação gráfica (partitura) também pode ser trabalhada mais cuidadosamente, visando o registro mais preciso das características sonoras, em busca de sua maior eficácia e "autonomia". Nas condições em que atuamos, a representação gráfica é em geral muito simples, consistindo de indicações da fonte sonora utilizada e/ou da idéia (temática) que cada efeito sonoro procura representar, de modo que depende muito do acordo firmado no grupo no momento da estruturação. Dessa forma, seria muito difícil recuperar posteriormente o resultado sonoro dispondo-se apenas da partitura, embora uma "bula" – elaborada *a posteriori*, registrando o que foi combinado – possa contribuir para tal.

Os mais diversos tipos de recursos sonoros podem ser utilizados na prática do re-arranjo, que não requer qualquer material específico para a sua aplicação; embora, sem dúvida, as possibilidades de produção de sons condicionem o resultado final. Em nossas turmas, muitas vezes são explorados apenas o corpo e a voz; outros grupos utilizam como fonte sonora diferentes objetos, "instrumen-

---

[6] Em geral, na aula seguinte a estratégia criativa do re-arranjo é realizada em pequenos grupos, sendo, portanto, os alunos que conduzem todo o processo.

tos" construídos por eles, ou ainda artefatos culturais que produzem som – como o brinquedo popular chamado de carrapeta, berra-boi ou rói-rói[7]. Eventualmente, instrumentos musicais (convencionais) são empregados por alunos que os tocam.

O re-arranjo pode também integrar uma oficina de criação para músicos (compositores ou não). Esses alunos podem colocar sua bagagem e experiência – o seu domínio da linguagem musical, de diversos instrumentos e mesmo da notação tradicional – a serviço da estruturação criativa. Dessa forma, eles têm certamente condições de ir além do apoio temático e textual, acima discutidos, reapropriando-se de elementos musicais presentes na música de base e reelaborando-os. Nesse sentido, a estratégia de re-arranjo pode conduzir, por exemplo, a um rondó ou a uma variação.

Ressaltamos que a estratégia criativa de re-arranjo, por seu caráter aberto, pode levar a realizações bastante diferenciadas. Diversos fatores influem no resultado final, entre eles: a música escolhida como base; os recursos materiais utilizados (as fontes sonoras); os recursos musicais de que os alunos dispõem, conforme a sua familiarização com a linguagem musical; o tempo disponível para o processo de elaboração e execução.

Apesar de nossas experiências com o re-arranjo terem se dado com turmas de jovens e adultos, antes de chegarmos a essa sua forma sistematizada realizamos trabalhos de natureza similar com turmas das últimas séries do ensino fundamental. Por outro lado, acompanhamos sua aplicação em trabalhos de oficina de música com turmas de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental[8], em uma escola particular de classe média, com turmas pequenas, de 9 e 18 alunos, respectivamen-

---

[7] Este brinquedo, popular no Nordeste, consiste de uma caixinha circular, feita com cartão grosso ou argila, amarrada por um barbante de sisal a uma haste de madeira coberta com breu, de modo que quando é girada rapidamente produz um som (ronco, zumbido) bastante característico.

[8] Experiências realizadas por Túlio Flávio Bezerra Rosendo, em estágio de Prática de Ensino de Música, da Licenciatura em Educação Artística da UFPB, sob a orientação da Profa. Maura Penna (cf. Rosendo, 2002).

te. Sendo assim, acreditamos que, conforme as circunstâncias, a proposta do re-arranjo possa ser empregada em diversas situações, desde que tenham sido desenvolvidos os pré-requisitos comportamentais – como entrosamento e disciplina do grupo – que capacitem para um trabalho de oficina. Isto é mais difícil de ser alcançado com turmas numerosas; em nossa prática, a estratégia tem sido aplicada com bons resultados em turmas que variam de 8 a 30 alunos.

Acreditamos ser possível, também, expandir a proposta, na medida em que, com seus dois objetivos pedagógicos centrais, o re-arranjo pode ser mais do que um momento do trabalho de oficina, sustentando por um prazo maior a prática educativa. Para tal, a estratégia criativa, realizada a partir de diversas músicas propostas pela turma, seria acompanhada de um trabalho de percepção, com vistas ao reconhecimento de elementos musicais presentes na música popular trabalhada. Poderia ser, ainda, articulada à audição e apreciação de diversos arranjos da música de base e de outras músicas, tanto populares quanto eruditas, que explorassem o mesmo tema. Dessa forma, como propõe Paynter, a audição – realizada sempre depois do trabalho de criação – atua não como modelo, "mas como enriquecimento e ampliação da experiência, como realimentação do próprio fazer" (apud Santos, 1994, p.57-58).

Como exemplo de possibilidades de apreciação, com respeito às músicas trabalhadas nas partituras de realizações possíveis apresentadas adiante, relacionamos:

a) Para *Asa Branca* (de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira), destacamos a interpretação de Luiz Gonzaga, junto com Gonzaguinha e Daniel Gonzaga (CD *Duetos com Mestre Lua*, da BMG), a execução de Gilberto Gil (CD *São João Vivo!*, da Warner) e o arranjo do Quinteto Violado (no CD *Luiz Gonzaga*, da série MPB/Compositores, produzida pela Editora Globo e RGE Discos, ou no CD *Quinteto Violado*, série Raízes Nordestinas, da EMI Brasil). E, ainda, como uma adaptação instrumental para viola caipira, *Voando com Asa Branca*, de Ivan Vilela (no CD *Violeiros do Brasil*, produzi-

do por Núcleo Contemporâneo). Pode-se ir até a apreciação de *A Volta da Asa Branca* (de Luiz Gonzaga e Zé Dantas), disponível, por exemplo, na gravação de Luiz Gonzaga junto com Chitãozinho e Xororó (CD *Duetos com Mestre Lua*, da BMG).

b) Já para *Sina* (de Djavan), gravações do próprio Djavan (em vários CDs, entre eles *Luz*, da Sony Music, e *Na pista, etc.*, da Luanda Records, que traz um remix, versão da "música eletrônica") e de Caetano Veloso (p.ex., a coletânea *Novo Millennium*, da Universal Music).

Já que a música trabalhada no re-arranjo não é estabelecida previamente, mas escolhida pelo grupo, o material para audição e apreciação – diversos arranjos da música de base e outras músicas sobre o mesmo tema – pode ser pesquisado tanto pelo professor quanto pelos alunos, para ser explorado em aulas posteriores.

Re-arranjos e releituras

Os conhecimentos artísticos e musicais trabalhados no re-arranjo podem ser ampliados, na medida em que se articule a estratégia criativa – que se situa no âmbito do fazer artístico (produção) – à apreciação de diversos arranjos ou adaptações da música de base, e ainda à discussão sobre o contexto cultural – incluindo aspectos como o momento histórico, o estilo ou padrão musical como expressão de grupos sociais, etc. – tanto da composição original quanto de adaptações significativas.

Com o entrecruzamento dessas diferentes abordagens, estariam sendo contempladas as diretrizes pedagógicas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte no ensino fundamental. Segundo o documento para as 5ª a 8ª séries, o "conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar" (Brasil, 1998a, p.49). Também na proposta para Arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio é recorrente a ênfase nessas três linhas de ação, sendo a última denominada de reflexão (cf. Brasil, 1999, p.171-174, 179), como acontece também no documento para as 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (cf. Brasil, 1997a, p.55). Como as orientações pedagógicas para as linguagens específicas estão submetidas ao direcionamento geral para a área de Arte, esses três eixos norteadores podem ser reconhecidos também nos conteúdos propostos para música (cf. Penna, 2001c; 2003b).

Como já discutido em trabalho anterior (Penna, 2001b, p.39-40), essas três diretrizes básicas para a ação pedagógica em Arte, indicadas nos Parâmetros para o ensino fundamental e médio, retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada "Metodologia Triangular" – ou melhor, "Proposta Triangular"[9] –, defendida por Ana Mae Barbosa na área de artes plásticas, tendo "por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica", nos termos dos próprios Parâmetros (Brasil, 1998, p.28-29). Com a Proposta Triangular difunde-se amplamente, como atividade de produção artística, a "releitura", que guarda relações com o re-arranjo.

Em primeiro lugar, a releitura também toma como base do processo de fazer artístico uma obra que é apresentada. No entanto, muitas vezes não é claro o que se quer com essa atividade. A popularização da releitura, sem uma discussão de seus fundamentos e de seus objetivos pedagógicos, leva a práticas divergentes e desiguais, muitas altamente discutíveis. A própria Ana Mae Barbosa questiona:

> [...] o perigo da reprodução improdutiva ronda as releituras. Ando tão alarmada com a péssima qualidade de pensamento visual resultante de releituras, que me peguei

[9] No início, essa proposta foi chamada de "Metodologia Triangular" (Barbosa, 1991, p.34). No entanto, a designação "metodologia" foi posteriormente revista pela própria mentora (Barbosa, 1998, p.33).

> outro dia desrecomendando completamente a releitura em uma palestra. [...] Para falar a verdade, a insistência na releitura me provoca o medo da cópia pela cópia (Barbosa, 1998, p.40).

Sob a designação de releitura, encontramos inclusive velhas práticas, como os desenhos com temas – releituras do coelhinho da Páscoa, por exemplo. Ou ainda, livros didáticos – que se dizem de acordo com os Parâmetros Curriculares – trazem, como exemplificação de (ou instruções para) atividade de releitura, a inversão da posição dos objetos da ilustração inicial e a simplificação de seu traçado. Também "em nome da Proposta Triangular, muitos professores estão trabalhando releitura como cópia" (Pillar, 1999, p.18). Mas, afinal, o que se quer com a releitura: uma cópia ou uma recriação? Examinemos essas alternativas, então.

Contrapondo-se às concepções espontaneístas do fazer artístico, correlatas à prática do "deixar fazer" nas aulas de arte, diversos estudos têm apontado a função da cópia no ensino das artes plásticas (e especificamente do desenho), como necessária à incorporação de padrões culturais de representação visual, sendo, portanto, um meio para o aprimoramento técnico e o desenvolvimento do domínio da linguagem[10]. No entanto, consideramos que, mesmo com essa finalidade pedagógica, as atividades de cópia precisam ser planejadas e selecionadas em função do estágio de desenvolvimento do aluno.

Como um paralelo, um processo de ensino-aprendizagem voltado para o domínio técnico do fazer musical envolve sistematicamente atividades de execução de peças musicais, o que – similarmente à cópia nas artes visuais – envolve a "reprodução" de obras de outros autores, como recurso para o desenvolvimento de um domínio técnico do instrumento musical (ou da voz). No entanto, a seleção do repertório para esse processo precisa levar em conta o grau de difi-

[10] A esse respeito, ver, entre outros, Wilson e Wilson (1997) e Guimarães (1996, p.101-124).

culdade técnica, que deverá ser gradativamente aumentada, para que o aluno possa progressivamente desenvolver suas habilidades.

Dessa forma, se a releitura tem esta finalidade, com vistas a desenvolver um domínio técnico da representação visual, cabe refletir sobre os critérios para a seleção das obras apresentadas, para que não se caia simplesmente – como temos visto acontecer com freqüência – em "cópias mal feitas", que refletem a falta de domínio do desenho, ao mesmo tempo em que não contribuem para o seu desenvolvimento progressivo. Entretanto, essa falta de clareza sobre sua função pedagógica parece justificada pela simples apresentação de alguma obra como referência. De qualquer forma, se o objetivo é a cópia, para que e por que uma nova denominação? E até que ponto, nessa perspectiva, a releitura não acaba levando à reprodução de (novos) estereótipos? Nesse sentido, Almeida (2001) discute como essa atividade se articula a um "ensino modelar" – baseado na reprodução de modelos:

> Nas aulas de artes visuais, o ensino modelar ocorre com freqüência, às vezes camuflado com uma nova roupagem, a chamada "releitura", atividade que pode ser observada desde a educação infantil até o ensino médio. "Travestida" de prática avançada, os trabalhos de releitura dos alunos passaram a decorar as paredes de nossas escolas, substituindo os antigos Patos Donalds, Mônicas e Cebolinhas de décadas atrás. Agora, podemos apreciar, pendurados em varais de barbante, 40 Abaporus [referência ao quadro *O Abapuru*, de Tarsila do Amaral] (Almeida, 2001, p.26).

Por outro lado, a releitura pode ser concebida como uma prática de reapropriação criativa: "na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem" (Pillar, 1999, p.18). Nessa medida, está clara a sua proximidade com a proposta do re-arranjo, já que em ambas se parte de outra obra para criar um novo trabalho.

No entanto, o re-arranjo baseia-se num roteiro de ação que, apesar de bastante simples, tem clara orientação pedagógica, conduzindo o trabalho criativo. Esse roteiro abarca, inclusive, a escolha da obra musical que servirá de base a todo o processo. Por outro lado, essa estratégia situa-se no quadro da oficina de música, que – ao desenvolver atividades de exploração de possibilidades sonoras, de improvisação e de estruturação – prepara para a realização do re-arranjo e dá sustentação à proposta. Sem tal articulação, seria infrutífero simplesmente propor a reapropriação criativa de uma música brasileira, popular, pois fatalmente se cairia em "cantar e bater" (ou seja, percutir algum objeto ou instrumento), prática corrente em nossa cultura – basta observar algum grupo de amigos, descontraídos, cantando em alguma mesa de bar.

Seja em música ou nas artes visuais, cada pessoa joga, em sua ação criativa, a bagagem que tem, em termos de domínio da linguagem artística e de domínio técnico de materiais ou instrumentos. Assim, atividades interessantes – como a construção de instrumentos musicais não-convencionais –, se não são pedagogicamente conduzidas e sustentadas por uma proposta mais ampla, pouco avançam, caindo na mera reprodução de vivências cotidianas que o aluno já tem fora da escola. Quando não envolvem estratégias para a exploração das possibilidades sonoras de diferentes materiais e seu uso criativo, essas propostas de construção de instrumentos muitas vezes limitam-se à confecção de instrumentos de percussão – como chocalhos feitos com latas de refrigerante ou copinhos de iogurte, "recheados" com diferentes materiais (sementes, pedrinhas, etc.) –, que depois são usados para "cantar e bater"[11].

Se é certo que a educação escolar deve considerar as experiências de vida dos alunos, também é fato que lhe cabe contribuir para o

---

[11] Para alternativas a essas práticas correntes, ver Akoschky (1991), que apresenta também gravações de criações musicais – na linha de oficina de música – que utilizam instrumentos sonoros construídos com objetos cotidianos.

desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, para a ampliação do universo cultural do aluno. É, portanto, essencial pensar sempre nas habilidades que são requeridas para determinada atividade, procurar tomar consciência de quais experiências ou conhecimentos prévios estão sendo pressupostos – ou seja, considerar os pré-requisitos envolvidos, para trabalhá-los quando necessário. Só assim é possível dar efetivamente um caráter educativo a essas propostas.

Refletindo a popularização da Proposta Triangular, cujas diretrizes básicas estão agora encampadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte (como antes discutido), o termo releitura vem sendo cada vez mais empregado, até mesmo na área de educação musical (cf., p. ex., Torres, 2000, p.81). No entanto, a nosso ver, no campo da música essa denominação pouco acrescenta, pois desconsidera que, tradicionalmente, a prática de composição musical envolve a reapropriação criativa de outras obras. Lembremos que a composição com base em uma melodia ou um tema musical dado é constante na história da música, na forma das variações, por exemplo. Como um caso expressivo, podemos citar – e indicar para apreciação – as diversas *Cirandas e Cirandinhas* de Heitor Villa-Lobos (executadas por Roberto Szidon, em CD da Kuarup), "peças para piano sobre temas populares brasileiros", que mostram como uma mesma canção de roda infantil pode servir de base a mais de uma obra instrumental erudita: há, por exemplo, duas peças baseadas em (e intituladas) *A canoa virou* – uma Ciranda e uma Cirandinha. Por outro lado, a própria prática do arranjo – seja no campo da música erudita ou popular – envolve criação, muitas vezes levando a versões que constroem novas significações para a obra original ou exploram novos elementos formais. Atualmente, no campo da chamada "música eletrônica" (com suas várias vertentes, como Techno, Drum'n'bass, House), a prática de reapropriação é constante no "remix"[12].

[12] Literalmente, remix significa misturar e regravar de forma diferente. Quanto à relação entre os recursos formais e expressivos dessa música eletrônica e das correntes da música erudita contemporânea, ver Caesar (2000).

Não queremos condenar a releitura ou supervalorizar a estratégia do re-arranjo, mas acreditamos que, para que tenham efetiva ação educativa, atividades de recriação devem ser constantemente discutidas – pensando-se os seus fundamentos, seus objetivos e suas funções – e as experiências de aplicação sistematicamente avaliadas, para que não se cristalizem como um "fórmula" ou "receitinha" aplicada de forma automática e inconsciente. Nesse sentido, Barbosa (1998, p.40) aponta "o engano de restringir o fazer artístico à releitura", que é apenas uma atividade possível: "releitura como procedimento constante transforma o fazer artístico em mero exercício escolar".

Esperamos, enfim, que a estratégia do re-arranjo possa levar a inúmeras e diferenciadas realizações criativas, em contextos educacionais diversificados, sendo a própria estratégia objeto de reapropriações pessoais, significativas e criativas. Considerando o princípio da indagação e da reflexão como marcas da profissão docente (cf. Giovanni, 2000), cabe ao professor sempre avaliar as propostas apresentadas e as experiências realizadas, transformando-as e recriando-as, numa constante reflexão sobre sua própria prática concreta.

RE-ARRANJO – ESTRATÉGIA CRIATIVA

ROTEIRO

1) Escolha de uma música

Inicialmente, o professor apresenta a proposta: pretende-se uma recriação, a partir de uma música da vivência dos alunos. Pede-se, então, que os alunos escolham uma música brasileira, popular (canção, com letra). O professor/orientador conduz (ou observa, conforme o grau de autonomia do grupo) o trabalho de seleção: solicita e acata diferentes sugestões, pede que a turma cante trechos das diversas músicas

sugeridas e que escolha uma para se trabalhar, podendo apresentar alguns critérios para a escolha da música.

2) Tempestade de idéias (*brainstorming*)

Colocando a questão "o que a música lhe diz", o professor/orientador solicita um levantamento livre das significações e associações sugeridas pela música, anotando no quadro tudo o que é apresentado, mas sem fazer nenhuma avaliação ou censura. No entanto, o professor pode, se necessário, estimular, solicitando sentimentos, paisagens, sons (etc.) evocados pela música.

3) Estruturação conjunta

Com base no painel obtido na segunda etapa, estrutura-se conjuntamente uma nova expressão sonora, podendo ou não utilizar elementos formais presentes na música original (como um esquema rítmico, um trecho da melodia, partes da letra reelaboradas rítmica ou melodicamente, etc.). O professor conduz o processo, solicitando sugestões do grupo e registrando no quadro, com uma grafia simples (notação alternativa), o que for decidido em conjunto, construindo assim a partitura. As soluções encontradas são experimentadas sonoramente, de modo que possam ser reajustadas ou complementadas pelo grupo, progressivamente, até se chegar a uma versão aceita coletivamente. A execução final é gravada, para que o resultado possa ser analisado e avaliado em uma audição posterior.

Esclarecimentos:

Sendo essa uma proposta criativa bastante aberta, as partituras apresentadas registram apenas realizações possíveis – com base nas canções *Asa Branca* (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira) e *Sina* (Djavan). Essas partituras fazem uso de princípios e alternativas

de notação já convencionados na música erudita contemporânea e tomam como base trabalhos criativos efetivamente desenvolvidos em turmas de Oficina Básica de Artes III (Música), da Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

A turma, cuja estruturação criativa serviu de base ao re-arranjo *Asa Branca*, trabalhou com as seguintes estrofes: "Quando olhei a terra ardendo / Qual fogueira de São João / Eu perguntei a Deus do céu, ai / Por que tamanha judiação // Que braseiro, que fornalha / Nem um pé de plantação / Por falta d´água perdi meu gado / morreu de sede meu alazão // Quando o verde de teus olhos / Se espalhar na plantação / Eu te asseguro, não chore, não, viu? / Que eu voltarei, viu, meu coração".

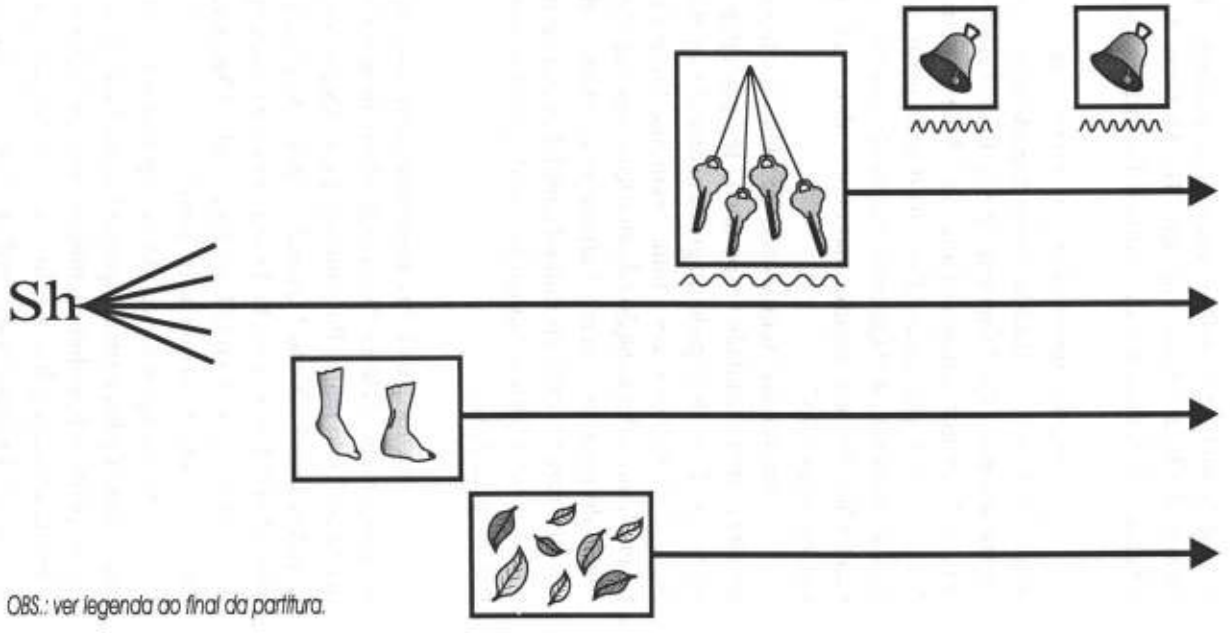
Através da "tempestade de idéias", chegaram a: tristeza / revolta / amor / saudade / esperança / fé / percepção visual / sertão / seca / sol abrasador / gado magro / caveiras / esqueletos / chão rachado / cacto / galhos secos / fome / retirante / sede / céu sem nuvem / favela / calor / degradação / desnutrição / agonia / desamparo / morte / falta de governo / vento / aliterações / choro / aboio / lamento / novena, reza / burro / chocalho / cantil d´água / vermelho / marrom / bege / preto / laranja / amarelo / azul / cinza / promessa / cigarra / folhas secas / areia.

A turma que criou o re-arranjo com base em *Sina* explorou o seguinte trecho da letra: "Pai e mãe / Ouro de mina / Coração / Desejo e sina / Tudo mais / Pura rotina / Jazz / Quando o grito do prazer / É irremediável / Néon / Quando o grito do prazer / Açoitar o ar / Reveillon / O luar / Estrela do mar / O sol e o dom / Quiçá um dia / A fúria / Deste front / Virá / Lapidar o sonho / Até gerar o som / Como querer caetanear / O que há de bom".

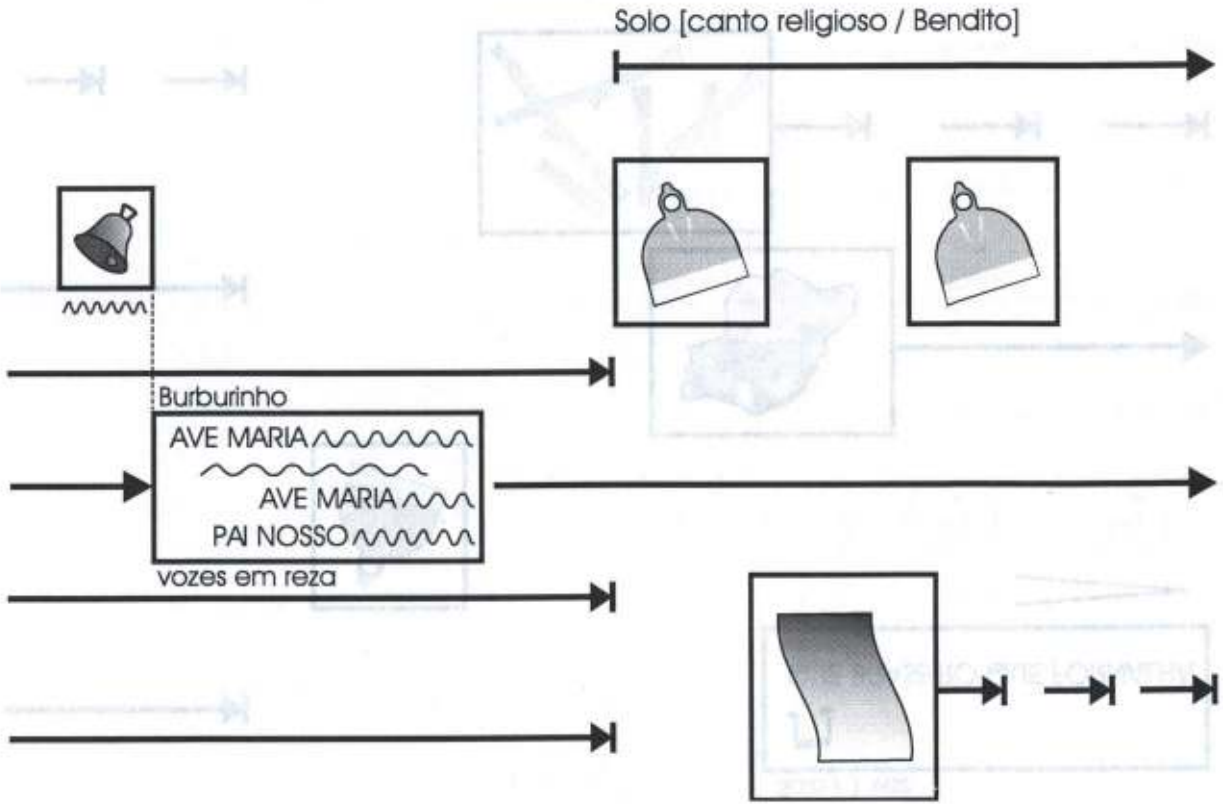
Na "tempestade de idéias", apontaram: entrecortado / praia / mar / noite de lua / rima / quarto / cama / casa / homem / mulher / choro [pedaço da melodia lembra] / ostinato / rotina / ritmo quebrado / liberdade / pulsar do coração / romance / o que tem que ser / vermelho / azul / dourado / lilás / brilho / emoção / senda / alegria / prazer / lazer / gozo da vida.

ASA BRANCA

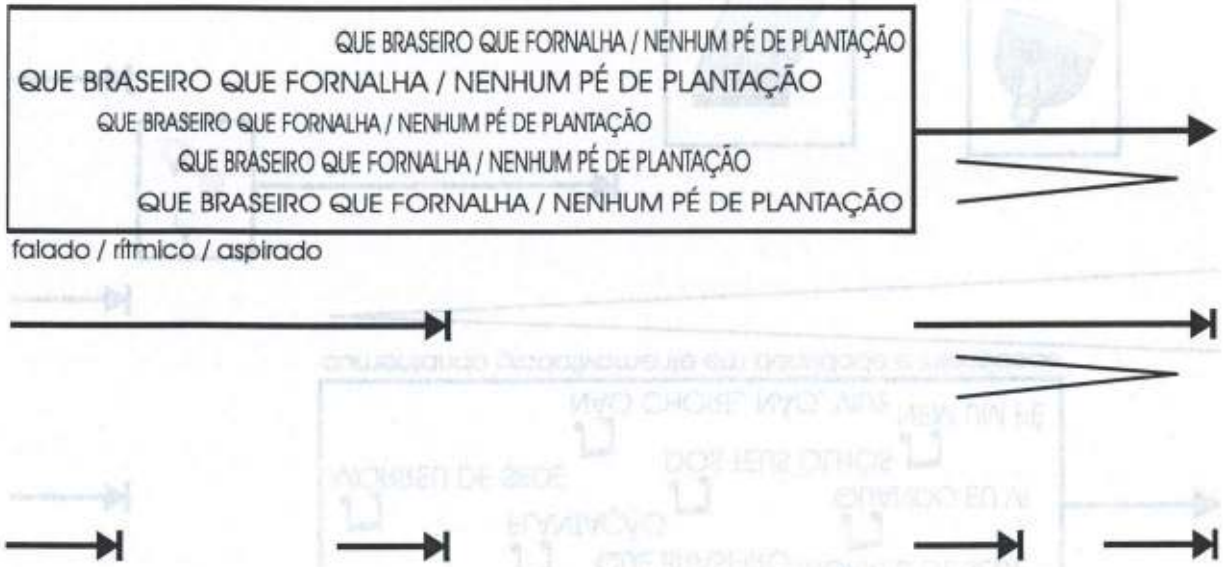
re-arranjo com base em canção homônima
de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira

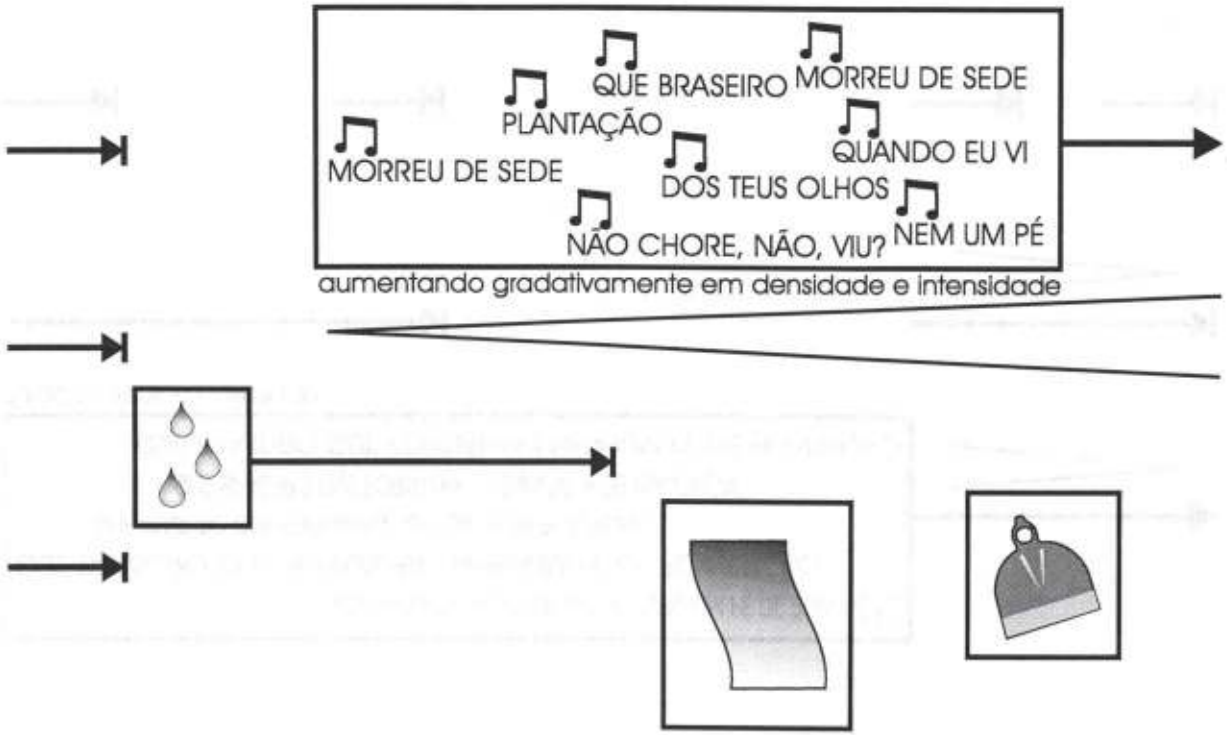


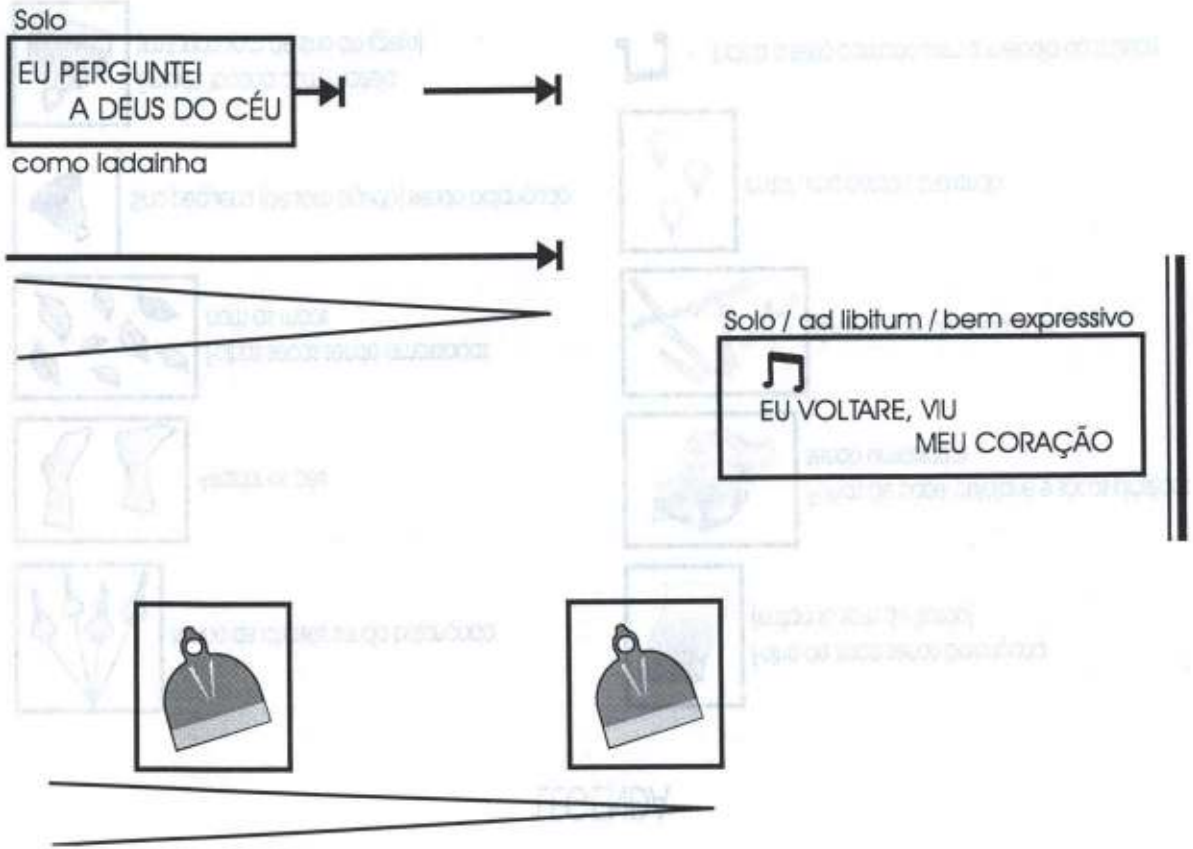
OBS.: ver legenda ao final da partitura.


Solo [canto religioso / Bendito]
Burburinho
AVE MARIA
AVE MARIA
PAI NOSSO
vozes em reza

Solo / 1 vez
QUE BRASEIRO QUE FORNALHA


QUE BRASEIRO QUE FORNALHA / NENHUM PÉ DE PLANTAÇÃO
QUE BRASEIRO QUE FORNALHA / NENHUM PÉ DE PLANTAÇÃO
QUE BRASEIRO QUE FORNALHA / NENHUM PÉ DE PLANTAÇÃO
QUE BRASEIRO QUE FORNALHA / NENHUM PÉ DE PLANTAÇÃO
QUE BRASEIRO QUE FORNALHA / NENHUM PÉ DE PLANTAÇÃO
falado / rítmico / aspirado


QUE BRASEIRO
MORREU DE SEDE
PLANTAÇÃO
QUANDO EU VI
MORREU DE SEDE
DOS TEUS OLHOS
NÃO CHORE, NÃO, VIU?
NEM UM PÉ
aumentando gradativamente em densidade e intensidade


Solo
EU PERGUNTEI
A DEUS DO CÉU
como ladainha
Solo / ad libitum / bem expressivo
EU VOLTARE, VIU
MEU CORAÇÃO

LEGENDA

Molho de chaves sendo balançado

Arrastar os pés

Folhas secas sendo amassadas com as mãos

Sino pequeno [de som agudo] sendo balançado

Enxada tocada com martelo [imitando som de sino de igreja]

Folha de zinco sendo balançada [imitando som de trovão]

Folhas de papel celofane e sacos plásticos sendo amassados

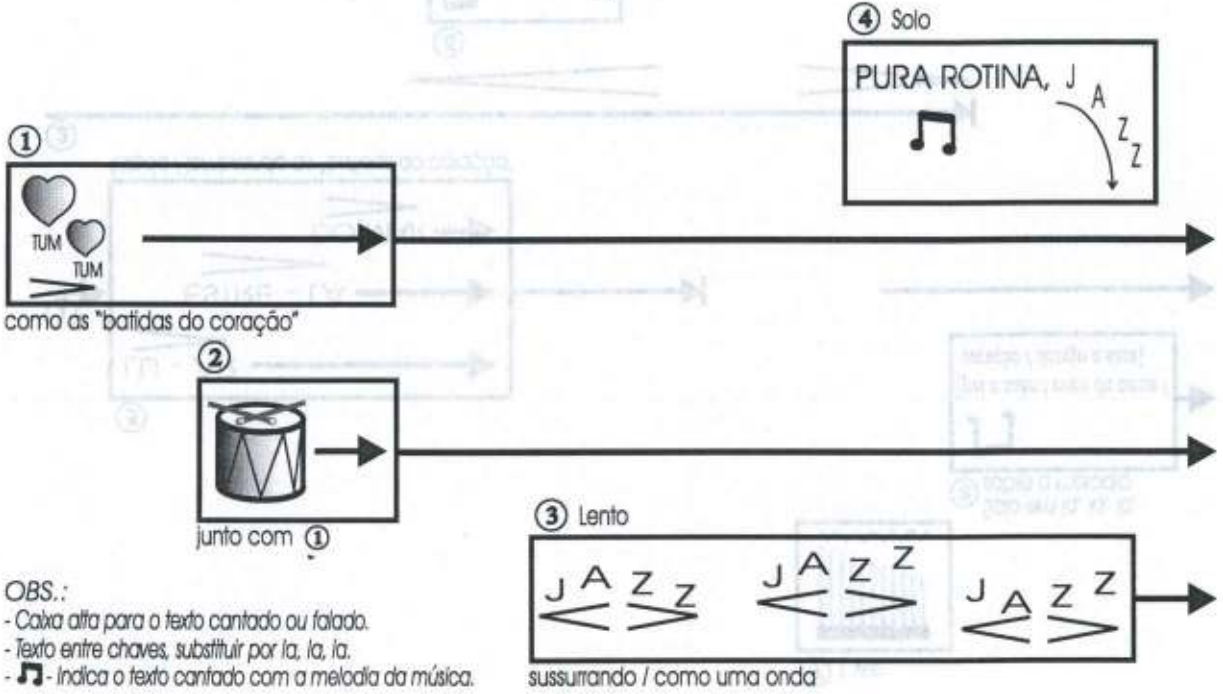
Gravetos sendo quebrados

Imitar uma pessoa chorando

- Indica o texto cantado com a melodia da música

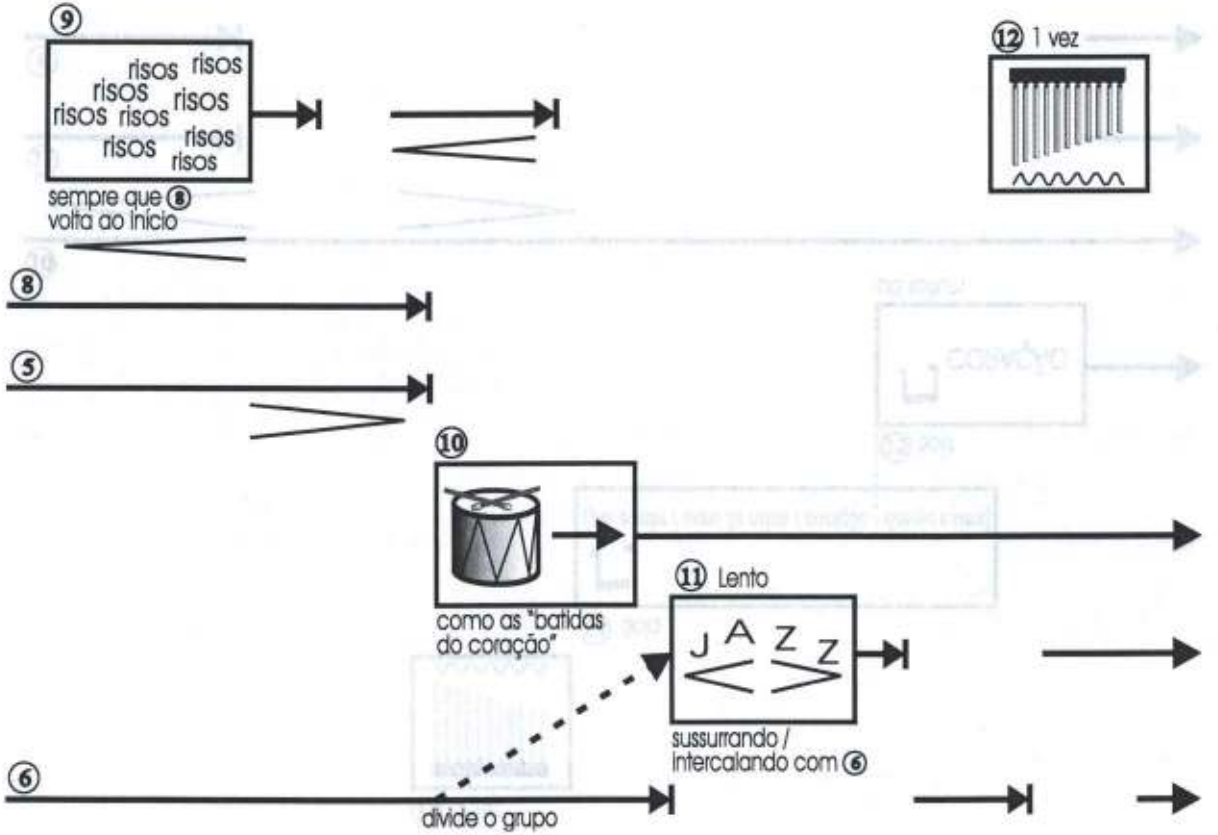
SINA

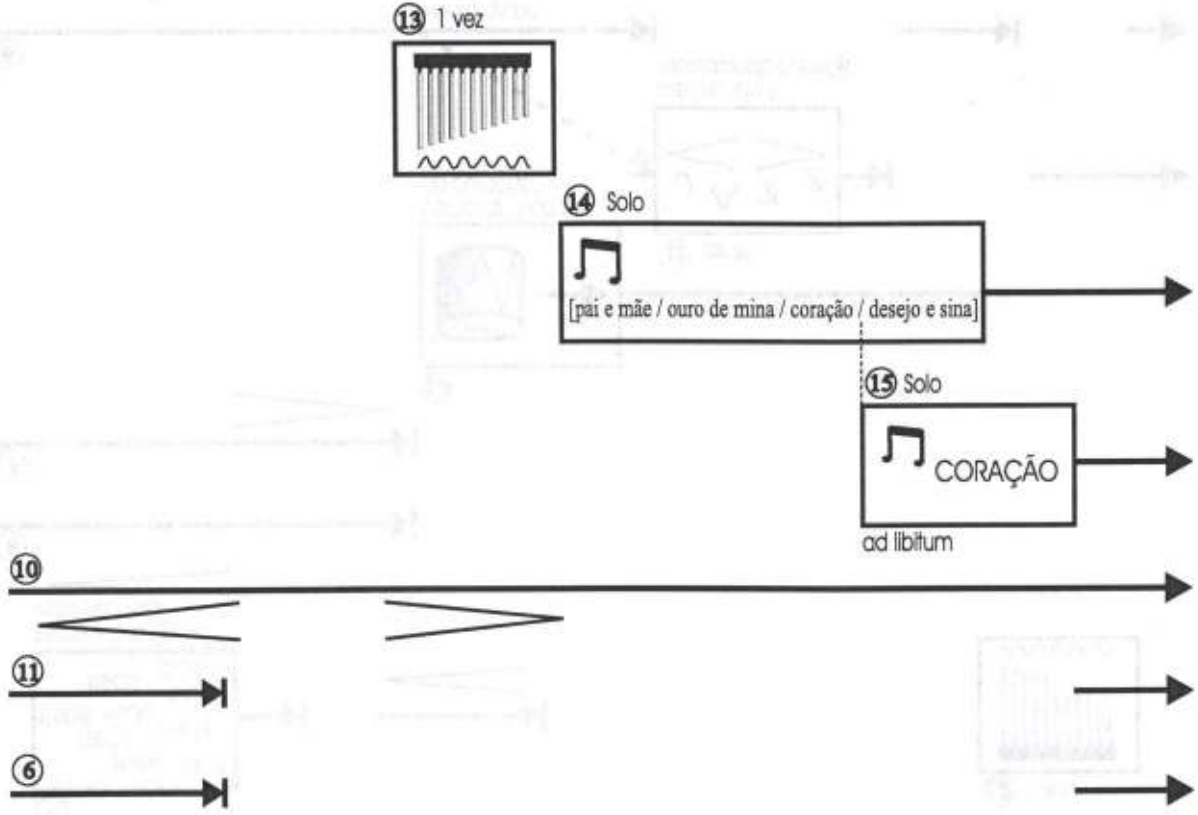
re-arranjo com base em canção homônima
de Djavan

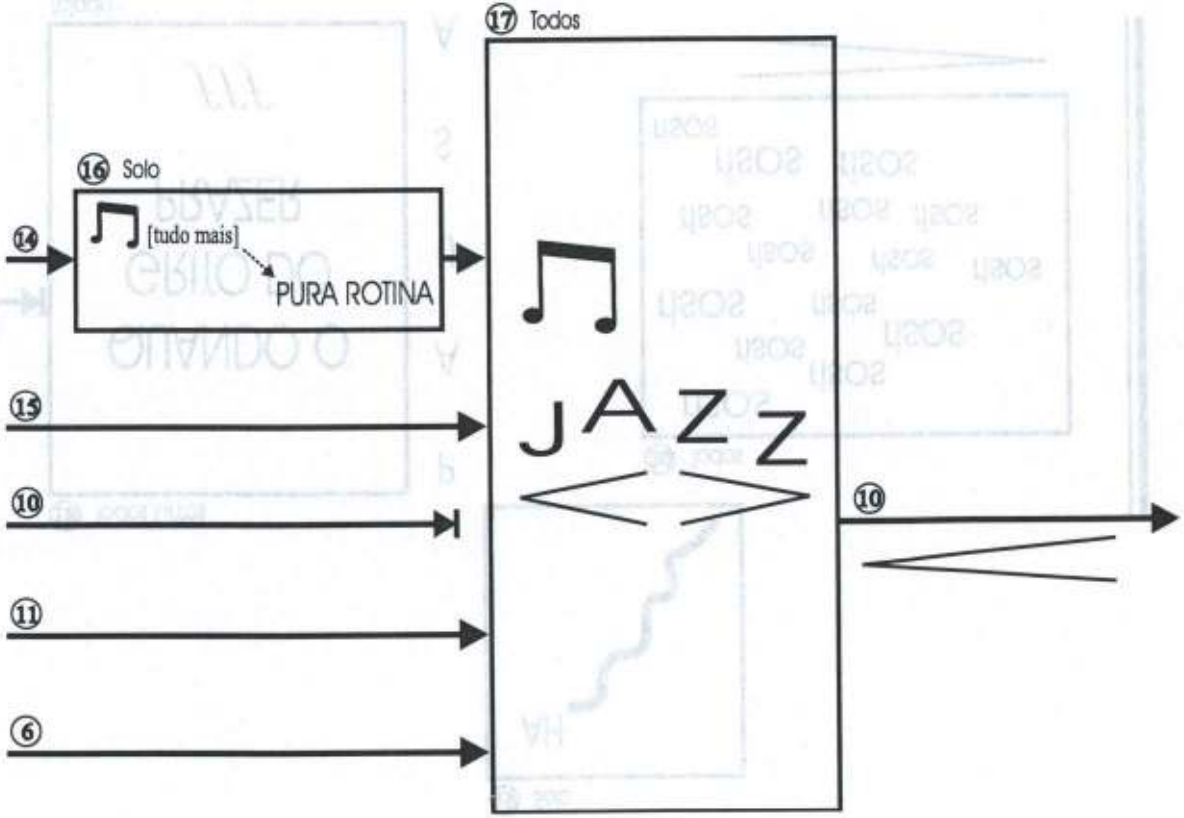


OBS.:
- *Caixa alta para o texto cantado ou falado.*
- *Texto entre chaves, substituir por la, la, la.*
- ♫ - *indica o texto cantado com a melodia da música.*

⑦ 1 vez
⑧ Solo em la, la, la, sobre a melodia
[pai e mãe / ouro de mina / coração / desejo e sina]
⑤
LU - AR
ESTRE - LA
DO MAR
falado / lembrando as "batidas do coração"
①
②
⑥
JAZZ
③
gradativamente passa ao canto


⑨
risos risos
risos
risos risos
risos risos
risos risos
risos
sempre que ⑧
volta ao início
⑫ 1 vez
⑧
⑤
⑩
como as "batidas
do coração"
⑪ Lento
J A Z Z
sussurrando /
intercalando com ⑥
⑥
divide o grupo


⑬ 1 vez
⑭ Solo
[pai e mãe / ouro de mina / coração / desejo e sina]
⑮ Solo
CORAÇÃO
ad libitum
⑩
⑪
⑥


⑰ Todos
⑯ Solo
⑭
[tudo mais]
PURA ROTINA
⑮
⑩
⑪
⑥
JAZZ
⑩

⑲ Solo
AH
⑱ Todos juntos
⑩
QUANDO O GRITO DO PRAZER
fff
falado
P A U S A
⑳ Todos
risos
risos
risos
risos
risos
risos
risos
risos
risos
risos
risos
risos
risos
risos
risos

10.
A FALA COMO RECURSO NA EDUCAÇÃO MUSICAL: possibilidades e relações *

O que Orff tem a ver com rap? À primeira vista, nada. Mas quando tratamos da fala como recurso na educação musical, muito. É a exploração musical da fala, afinal, que permite tecer relações entre a proposta metodológica de Carl Orff e o rap, enquanto manifestação musical que faz parte da vivência de nossos alunos.

A fala pode ser um material bastante rico para musicalizar. Por ser elemento da linguagem verbal, da qual fazemos uso em nosso cotidiano, é reconhecida prontamente como significante. No entanto, esse nível de apreensão, pelo qual atingimos o aluno, é "transcendido" quando a palavra se torna veículo para a exploração do sonoro e do musical. Assim, a partir da fala, abrem-se caminhos para trabalhar pedagogicamente o domínio da linguagem musical.

Por outro lado, temos insistido reiteradamente, ao longo deste livro, na necessidade de considerar, em nossa prática educativa, a vivência musical de nossos alunos, promovendo o diálogo entre distintas manifestações musicais. Nesse sentido, é preciso considerar que, no universo musical da contemporaneidade, estão presentes diversos estilos musicais que exploram a fala ritmada e/ou entonada. Pensamos logo no rap – termo formado pelas iniciais de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia) –, mas há manifestações musicais mais tradicionais e regionais – como a embolada e o repente, que também exploram a fala. No dinamismo da produção musical atual, encontramos ainda o entrecruzamento desses e outros gêneros em obras da

* Este texto retoma, junto a novas discussões, trechos de: (i) *Reavaliações e buscas em musicalização* (São Paulo: Loyola, 1990 – capítulo 3); (ii) Penna (2003c).

música popular midiática, que revelam "traduções" de influências diversas, refletindo, em produções híbridas, diálogos e interconexões entre distintas práticas culturais[1].

Como parte do movimento (ou da cultura) hip-hop, o rap tem cumprido importante papel na socialização da juventude das periferias urbanas brasileiras, como mostra Dayrell (2005) em seu trabalho, baseado em pesquisa de campo com grupos de jovens de Belo Horizonte. Segundo esse autor, esses grupos "constroem uma forma própria de vivenciar o estilo rap", não se reduzindo, portanto, a um mero "resultado de uma progressiva homogeneização e massificação cultural"; pelo contrário, eles revelam uma ativa "reinterpretação dos sons e ícones associados a este estilo globalizado" (Dayrell, 2005, p.94). São as possibilidades de explorar e criar com a fala ritmada no rap, inclusive abordando a própria experiência de vida, que permitem aos jovens se expressar e se tornar produtores de música:

> O rap é um estilo mais democrático, não tendo como pré-requisito a utilização de instrumentos musicais, o domínio de habilidades técnicas musicais, nem maiores custos com a montagem e a organização dos locais para exibição pública. O hip-hop e o funk são, para jovens da periferia geralmente sem acesso a uma formação musical, estilos em que se realizam como produtores e não apenas como consumidores. [...]

[1] A esse respeito, ver o Capítulo 6, que discute processos de produção cultural na contemporaneidade. Nesse capítulo, tratamos também do movimento Mangue, cuja produção musical revela a articulação de referências próprias da cultura nordestina (como a embolada e o repente) à ressemantização de diversas contribuições culturais. Por outro lado, queremos destacar, ainda, o trabalho de Zeca Baleiro no CD *Vô Imbolá* (MZA/Universal Music), como exemplo de um entrecruzamento criativo de diversas influências – expressas nas múltiplas citações e nas diversas dedicatórias (cf. encarte impresso do CD) que explicitam a intertextualidade e o hibridismo de suas composições. Especial destaque para a música título, o "repente" *Bienal* e o "rap" *Piercing*.

> Outro fator de envolvimento com o estilo é a identificação com a temática abordada pelo rap. Ao narrar o cotidiano da periferia numa poesia clara e direta, os jovens passam a se identificar, vendo nelas uma forma de elaborar as próprias experiências vividas (Dayrell, 2005, p.95-96).

Nossa intenção, aqui, não é discutir diretamente a possibilidade de desenvolver um trabalho educativo com base no rap, mas sim a possibilidade de entrecruzar ou estabelecer conexões entre ele (e outros gêneros musicais) e propostas metodológicas de educação musical que exploram a fala – especialmente o método Orff. No entanto, convém ressaltar que já existe material didático bastante interessante, de autoria de Souza, Fialho e Araldi (2005), que, elaborado com base em pesquisas de campo sobre o movimento hip-hop de Porto Alegre, destina-se a professores de música da educação básica, ou ainda a subsidiar o trabalho com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, tornados obrigatórios nos ensinos fundamental e médio[2].

Concebido com outras intenções, em outro momento histórico e contexto social, o método Orff não teve, é claro, esse tipo de intenção. Se muitas de suas indicações continuam pertinentes, a prática de seu método não deve se limitar ao uso de seus cadernos de exercícios originais. Orff tomou como base o folclore de seu país, mas não tem sentido aplicar os seus exercícios traduzindo folclore alemão. Afinal, ele próprio afirmava a necessidade de adaptar seus conceitos a realidades musicais de culturas distintas (cf. Graetzer; Yepes, 1983, p.59). Diante do nosso contexto cultural e considerando nossas prioridades educacionais, vale o esforço crítico e criativo de incorporar contribuições na construção de alternativas metodológicas próprias. Dessa forma, mais do que adotar o método Orff, aplicando repetitivamente os exercícios de seus cadernos, convém analisá-los e compreender suas linhas básicas, em busca de indicações para a formulação de nossos próprios exercícios, de acordo com nossos objeti-

[2] A esse respeito, ver Capítulo 5.

vos, as necessidades de nossas turmas e a vivência musical de nossos alunos, que não pode ser desconsiderada.

Nessa direção, passamos a abordar as indicações de Orff para o trabalho com a fala na educação musical. Inicialmente, discutimos o lugar da fala em seu método e a concepção de criatividade que ele trabalha. Em seguida, apresentamos um levantamento das linhas básicas de construção de exercícios com fala no método Orff, esperando poder contribuir para uma reapropriação ativa de suas propostas metodológicas[3]. Apresentamos, ainda, algumas indicações para a elaboração e aplicação de exercícios com base nas linhas propostas, pretendendo que mesmo quem não tem familiaridade com o método seja capaz de se apropriar dessas propostas. Por outro lado, acreditamos que esse material pode ser interessante também para quem já conhece as propostas de Orff, pois, mais do que os exercícios originais específicos, interessam as formas de sua construção, como sugestões para a abordagem de certos conteúdos. Essas linhas básicas podem fundamentar a construção de outros exercícios, inclusive incorporando elementos da vivência do aluno e permitindo tecer relações entre diferentes manifestações musicais. Sendo a prática constantemente avaliada, a aplicação desses exercícios trará novas indicações, conduzindo a elaborações de caráter pessoal.

Algumas características do método Orff

A proposta educacional de Carl Orff (1895-1982) assenta-se sobre a tríade básica música / movimento / fala. É essa tríade que sustenta a sua concepção de "música elementar", que busca os elementos básicos do que "cantam as crianças de todo o mundo quando, entregues ao jogo, se subtraem do ambiente dos adultos" (Graetzer; Yepes, 1983, p.10). Intimamente ligada ao movimento, à dança e à palavra, a música elementar não tem ouvintes, apenas participantes,

---

[3] Para uma análise mais ampla das possíveis contribuições do método Orff, incluindo as linhas básicas de exercícios rítmicos e melódicos, ver Penna (2003c), que aqui retomamos especificamente em relação à fala.

de modo que as propostas metodológicas procuram, de forma permanente e contínua, a co-participação criadora da criança, com o objetivo de levar à improvisação e à criação de sua própria música. A fala tem grande importância na música elementar, na medida em que Orff procura resgatar "o prazer do jogo sonoro e expressivo da palavra, comum nas experiências infantis não-formais que envolvem a expressão verbal" (Santos, 1994, p.51).

Em seus aspectos básicos, a proposta pedagógica de Orff condiz com a nossa proposta de musicalização[4], na medida em que parte da vivência do fato sonoro, promovendo a formação dos esquemas de percepção necessários à apreensão da linguagem musical através do manuseio progressivo de elementos musicais, manuseio este que envolve necessariamente expressão e criação. Por outro lado, Orff revela o valor rítmico e expressivo da linguagem falada e sua relação com a linguagem musical, sendo essa a conquista de seu método que, abrindo possibilidades para a educação musical, não perde sua validade, como apontado por Gainza (1977, p.50).

No método Orff, a palavra falada é a geradora do ritmo e da música: as inflexões expressivas dão movimento à fala; esse movimento, uma vez ordenado, configura-se em ritmo e expande-se numa entonação sonora que se inicia sobre a terça menor. Enraizado na exploração da linguagem falada, todo o trabalho melódico deriva deste intervalo; é prevista uma progressão que vai da terça menor à escala pentatônica, desta ao hexacorde e finalmente aos sete sons das escalas diatônicas, procurando evitar o estabelecimento antecipado do tonalismo como referência (cf. Penna, 2003c, p.89-91).

Se a terça menor reflete entonações espontâneas da fala cotidiana, é um intervalo que também é encontrado na natureza. Nesse sentido, nos cadernos do método Orff, em qualquer língua, o primeiro exercício sobre a terça menor é o do cuco ("cuco, onde está?"), tomando como referência o canto desse pássaro. Acontece que, em muitas partes do mundo (como em nosso país), esse pássaro não existe, e

[4] A esse respeito, ver capítulo 2.

mesmo os relógios de cuco são bastante raros. Por conseguinte, se esse primeiro exercício buscava, originalmente, uma referência no cotidiano do aluno, não pode aqui cumprir essa função. Se fosse o caso, seria mais produtivo achar outras referências na vivência cultural de nossos alunos – como até mesmo o grito de "mengo" das torcidas de futebol.

Orff busca desintelectualizar e destecnizar o ensino da música, acreditando que a compreensão deve vir depois da experiência, que é, ela sim, a base do processo. Dessa forma, por exemplo, primeiramente sentir o ritmo, em vez de analisar seus componentes, e experimentar como estes se agrupam e se relacionam. Adquirir noção de espaço/tempo e exprimir-se em passos e movimentos elementares (andar, correr, saltar, trotar, galopar) é considerado preparação indispensável para interpretar a música e a dança. Nesse ponto, é clara a influência de Dalcroze (1865-1950), que marcou o trajeto da educação musical ao indicar o movimento corporal como fator essencial para o desenvolvimento rítmico (e o ritmo, em sentido amplo, como o fator organizador dos elementos musicais)[5], aspecto incorporado por diversas propostas pedagógicas posteriores. No entanto, apesar de ser um dos pilares de sua proposta, parece-nos que a função do movimento no método Orff muitas vezes se perde, devido ao fato de a divulgação do método se dar principalmente através de seus cadernos didáticos, que trazem basicamente o registro musical dos exercícios.

Tomado como embasamento dos elementos musicais, o ritmo é vivenciado através da fala recitada e dos gestos, na percussão corporal. O primeiro instrumento de percussão utilizado é o próprio corpo da criança, no qual são encontrados os ruídos necessários para corporalizar o ritmo de seus jogos, transpondo esse ritmo para ações que o representam cinestesicamente. A percussão corporal – realização consciente de práticas rítmicas sem o emprego de instrumentos –

[5] Para uma análise do método Dalcroze, ver Santos (1994, p. 43-49; 64-101).

é um meio privilegiado para a capacitação rítmica, pois produz som, imagens corporais e espaciais, além de forte sensação tátil.

Através do trabalho rítmico e com a fala, Orff prepara, inclusive, a audição polifônica. São utilizados nomes próprios, rimas, lenga-lengas, provérbios e pregões, entre outros, como material para os exercícios rítmicos e de entonação.

> A repetição de palavras convenientemente dispostas permite à criança a compreensão de qualquer combinação rítmica, sem nenhuma dificuldade, mesmo quando estas combinações contêm anacruses e medidas irregulares. As fórmulas rítmicas vivenciadas desta maneira são reproduzidas batendo palmas, golpeando o chão com o pé e batendo nas coxas (percussão corporal); logo são utilizados instrumentos simples de percussão que permitem acrescentar acompanhamentos progressivamente mais complexos (Graetzer; Yepes, 1983, p.10).

Quanto ao trabalho de criação, é importante compreender que, no método Orff, a improvisação é orientada ou mesmo "controlada", na medida em que os meios são limitados: são manejados criativamente, dentro de diversas propostas, elementos que já foram trabalhados. Dessa forma, a inventiva está limitada por um marco predeterminado de possibilidades: tomando como base uma melodia, um ritmo, um ostinato, um texto, etc., a improvisação limita-se a certas escalas e à métrica, e a forma corresponde a esquemas tradicionais, de caráter repetitivo, como as formas AB ou ABA, o cânone e o rondó, que Orff utiliza com freqüência. Nesse quadro, "ouvir (consciência auditiva) e reproduzir (exercícios de eco, por exemplo) são [...] condições básicas para o desenvolvimento do sentido de forma musical e, consequentemente, da criação" (Santos, 1994, p.71). Assim, por exemplo, a improvisação puramente instrumental inicia-se como simples jogo de eco (repetir o que toca o colega), depois introduzindo no eco pequena modificação rítmica ou ornamental, e daí por diante. Os jogos inventivos culminam na prática do rondó.

> Fluência e flexibilidade são solicitadas na criação de respostas rítmicas e melódicas a modelos apresentados pelo professor ou por um aluno. Tais modelos representam modos de organizar a linguagem e, portanto, impõem condicionantes para a elaboração das respostas, sendo essas direcionadas por regras impostas de fora (Santos, 1994, p.72).

Por sua vez, as propostas pedagógicas ligadas à música erudita contemporânea têm por base um conceito de criatividade bem mais amplo, como mostra Gainza (1988, p.107), pois muitas vezes "deixam o educando em total liberdade para explorar e descobrir suas próprias formas de expressão, suas próprias regras de jogo, materiais e até técnicas e estilos". No entanto, em se tratando da expressão musical, que tem por base uma linguagem artística culturalmente construída (tonal ou contemporânea), acreditamos que ninguém cria a partir do nada, mas sim pela reelaboração de elementos apreendidos. Dessa forma, entendemos ser mais adequada uma abordagem em que:

> [..] o apelo à invenção, à iniciativa criadora, se entrecruza continuamente com a preocupação de proporcionar à criança um domínio suficiente das linguagens estéticas, pois as duas coisas são basicamente complementares: o desejo de expressão comanda a aprendizagem dos meios da expressão, os quais, por sua vez, alimentam e firmam este desejo. (Forquin, 1982, p.34)

E o método Orff, a nosso ver, tem essas características. Assim, a improvisação orientada – sobre elementos musicais cuja percepção e reconhecimento já tenham sido trabalhados – pode ser útil num determinado momento, até mesmo como preparação para um trabalho criativo mais livre. Podemos ainda articulá-la a propostas de pesquisa e criação mais abertas, assim como desenvolver improvisações orientadas sobre outros elementos sonoros e musicais.

Propostas de Orff para o trabalho com a fala

Apresentamos a seguir um levantamento das linhas básicas de exercícios de fala, resultante da análise dos cadernos do *Orff-Schulwerk* – obra didática (ou escolar) de Orff – das edições portuguesa e argentina do estágio pentatônico, que é a etapa inicial do método (Orff; Keetman, 1961; 1983a, 1983b)[6]. Vale salientar que essas duas edições são diferentemente organizadas, quanto à forma de agrupamento e apresentação dos exercícios. A portuguesa apresenta inicialmente, sob o título de "Rimas e Lenga-Lengas Infantis", desde o trabalho de entonação sobre a terça menor até canções pentatônicas, com algum acompanhamento instrumental. Já na edição latino-americana, os exercícios de ritmo e recitação são priorizados, sendo precedidos, no caderno preparatório, apenas pelo trabalho de entonação de palavras e frases sobre a terça menor, como "introdução" (Orff; Keetman, 1983a). Sem dúvida, tais distinções refletem a abordagem dos tradutores/adaptadores, como necessariamente o nosso levantamento reflete nossa interpretação e nossa experiência. Por vezes, inclusive, conscientemente acrescentamos indicações pessoais, ou relacionamos o que os cadernos apresentam com indicações de outras fontes sobre o método Orff.

Exercícios de Fala Ritmada (recitação)

1. Explorar o ritmo natural da frase falada.
Pesquisar variações rítmicas.
Pesquisar variações expressivas (timbre, entonação etc.).

- Pode-se utilizar palavras soltas, ou agrupá-las por associação fonética ou de significado: nomes próprios, nomes de flores, pássaros etc.; pregões; provérbios etc. E ainda: linhas de ônibus, slogans de propaganda, ou qualquer material verbal da vivência do aluno.

[6] Voltamo-nos para os cadernos desse estágio por se tratar da etapa inicial do método, e não necessariamente por referendar a progressão melódica proposta por Orff.

- Trabalhar dicção, respiração, timbre (sonoridade).
- Usar com batimentos e exercícios de locomoção.

2. Exercícios de repetição/reprodução de frases ritmadas (eco)
- Inicialmente reproduzindo o que o professor apresenta.
- Repetindo a produção dos colegas
  = Por exemplo: um aluno cria um ritmo para uma frase (com texto pré-estabelecido ou não) e todos repetem.
- Exercício de eco com marcação (com diferentes batimentos) de elementos rítmicos (pulso, acento, ritmo da frase)
  = Os exercícios de eco devem sempre evoluir da célula mais curta para a mais longa, do ritmo mais simples ao mais complexo.

3. Recitado com acompanhamento rítmico (corporal ou com instrumentos de percussão)
- Pode-se desenvolver acompanhamentos rítmicos baseando-se em uma palavra. Esse procedimento pode ir evoluindo, com o uso de várias palavras, chegando-se sem esforço a um acompanhamento de ostinati formados por palavras, ou a um acompanhamento de ritmos complementares sobrepostos.
  = Omitindo-se a palma ou o golpe correspondente a uma determinada sílaba, mas pronunciando internamente a palavra inteira, a criança adquire a vivência do silêncio (preencher o silêncio – a pausa – por palavra ou sílaba interior).
- Quando da recitação com algum tipo de acompanhamento rítmico com batimentos corporais (ou com instrumentos), pode-se inicialmente realizar em dois grupos (um recita e o outro acompanha), para depois realizar simultaneamente os dois "movimentos", o que exige maior coordenação.
- Acompanhamento distribuído entre mãos e pés, executado simultaneamente com a recitação.

= Para agilizar a execução de tais acompanhamentos, convém incluir no planejamento das aulas, com continuidade, exercícios com ostinato rítmico e/ou trabalho rítmico com variações de batimentos corporais (percussão corporal).

- Pode-se sempre trabalhar a partir da contribuição e vivência do aluno. Por exemplo: recolher provérbios, ditados populares, etc. que conheçam; cada aluno cria um ritmo para os provérbios e daí se escolhe um para trabalhar com acompanhamento, que também pode ser organizado pelo professor a partir de elementos fornecidos pelos alunos no processo de aula.

= Ampliar posteriormente para quadrinhas populares, poesias, etc. No Nordeste, ricas possibilidades no cordel, produção cultural da região.

4. Outras possibilidades de acompanhamento

- Acompanhamento descritivo ou ilustrativo (p. ex.: se o texto fala de tempestade, sons que lembrem chuva, trovões, etc.).
- Acompanhamento com outra(s) frase(s) ou palavra(s), onomatopéias, etc.

5. Em forma de cânone

- Também possível com acompanhamento rítmico.
- Pode-se substituir uma das vozes do cânone recitado por percussão.

6. Como ostinato (recitado-rítmico) de base para um exercício de palmas ou batimentos diversos, ou ainda para uma improvisação melódica.

7. Recitação simultânea de dois ou mais textos (podem ser provérbios) diferentes e/ou do mesmo texto com ritmos diferentes e complementares (diversas são as combinações possíveis).

8. Trabalho com o ritmo da recitação (com frases, provérbios, etc.)

- Manter o ritmo e procurar diferentes maneiras de falar (variando a altura, timbre, expressão, etc.).
- Manter o ritmo e procurar outras sentenças com o mesmo ritmo. A estrutura métrica e a acentuação das palavras serão semelhantes.
- Explorar a mesma frase, criando ritmos em diferentes compassos e trabalhando o seu reconhecimento.

9. Perguntas e respostas recitadas (diálogo)

- Mantendo o mesmo ritmo na resposta.
- Completando o ritmo livremente, mas encerrando com algum traço característico da pergunta.
- Pode-se também formular diversas perguntas para uma mesma resposta.
  - = Todo jogo de pergunta e resposta (recitado, rítmico ou melódico), visando a construção de frases, trabalha forma e improvisação. As respostas improvisadas podem ter tamanhos diferentes, mas que dêem a sensação de equilíbrio formal.
  - = Quando se quiser trabalhar intencionalmente a proporcionalidade das frases (simetria), podem-se realizar deslocamentos corporais – caminhando no pulso, muda-se de direção ao iniciar a resposta. Dessa maneira, sente-se o equilíbrio formal entre as frases (mesmo tamanho, mesmo número de passos).

10. Rondós recitados

- Estabelecido previamente, o estribilho A é executado por todos, em coro; as coplas B, C, D, etc. são improvisadas por um aluno de cada vez. Essas partes intermediárias devem ter um final bem definido ou uma ligação adequada ao tema principal.

= Dependem dos exercícios de eco e de pergunta e resposta como estágio preparatório.
= A execução de rondós é também um exercício para desenvolver o sentido da forma e a capacidade de improvisação livre.

11. Coros recitados
- Sobrepondo frases, onomatopéias, etc. (não necessariamente um texto lógico).
- Sobre poesias, temas, ou textos criados pelos alunos.

= Os exercícios de fala ritmada são quase sempre, desde os mais simples, executados em coro.
= Dividindo-se a turma em grupos – coros (um deles em eco ou em timbre diferente), solo e coro, etc. – obtemos diversos efeitos de colorido.
= Explorar os efeitos de dinâmica, articulação e acentuação rítmicas: forte/piano; crescendo/decrescendo; *staccato* e ligado; sussurros, exploração dos fonemas sibilantes, etc.

Essas propostas de exercícios com fala ritmada (recitação) podem, ainda, ser expandidas até um trabalho melódico, que se inicia com duas notas, com a entoação sobre a terça menor. Nesse caso, os exercícios podem ser acompanhados com ostinati simples, em instrumentos de percussão de som determinado.

Possibilidades pedagógicas e musicais na realização dos exercícios

As múltiplas possibilidades de construção de exercícios com fala, apresentadas no quadro acima, possibilitam uma real experiência musical, com diferentes graus de elaboração. Mesmo que não necessariamente envolvendo melodia ou harmonia, estão em jogo diversos elementos musicais e princípios de organização.

De início, portanto, pode ser trabalhado pedagogicamente o reconhecimento de todos os elementos básicos do ritmo métrico:

> Em Orff, o trabalho rítmico sobre a palavra visa introduzir o aluno na métrica, onde se destacam o tempo (pulso), o compasso (através do acento métrico) e os valores rítmicos ("como vão as palavras"). Palmear o ritmo enquanto se caminha o pulso, marcar o acento métrico em instrumentos de percussão, são exemplos de exercícios básicos para o desenvolvimento da consciência de compassos e valores e, consequentemente, da habilidade de improvisar ritmos para rimas infantis, canções, etc. (Santos, 1994, p.95)

Esses exercícios, portanto, situam-se no campo da métrica e, ao explorar a fala em textos recitados ou entonados – mas não cantados –, não envolvem a combinação simultânea (vertical) de diferentes alturas de sons, o que exclui as dificuldades com a harmonia e a possibilidade de dissonâncias. Dessa forma, mesmo quando combinando vários textos (palavras, frases, etc.), sobrepostos numa construção polifônica de certa complexidade, os exercícios levam a um resultado musical eficaz com a simples condição de que todos os participantes estejam seguindo a mesma pulsação. Cabe lembrar que, longe de uma regulação exterior (imposta pelo professor, por exemplo), o pulso deve ser entendido e vivenciado como uma medida de tempo, *experienciada* a partir do movimento corporal e *internalizada* – conforme indicado por Dalcroze e incorporado por Orff, ao adotar a tríade básica música / movimento / fala como eixo de sua proposta educacional. Por outro lado, na realização dos exercícios, o indispensável apoio de um pulso compartilhado coletivamente não exclui a possibilidade de serem exploradas variações de velocidade, sejam diferentes andamentos ou ainda variações contínuas, como acelerando e ralentando.

É importante ressaltar, também, a questão da prosódia, ou seja, a adaptação da métrica de um texto à métrica musical. Distintamente do que ocorre algumas vezes em canções da música popular ou mesmo em algumas obras de rap, nas propostas de exercícios de Orff – que trabalham musicalmente textos falados dentro dos princípios do ritmo métrico – devem ser evitados desencontros entre a acentuação rítmica e a acentuação das palavras. Eventuais deslocamentos

entre essas duas acentuações podem ocorrer como conseqüência do próprio desenho rítmico (no caso de uma síncope, por exemplo) ou em função de um efeito expressivo. No entanto, se, como acima indicado por Santos (1994, p.95), "o trabalho rítmico sobre a palavra visa introduzir o aluno na métrica", a articulação adequada entre as acentuações rítmicas e do texto deve ser constantemente buscada, pois é um recurso para explicitar os elementos rítmicos básicos. Paralelamente a isso, é importante a vivência tanto das relações impulso/apoio que caracterizam o ritmo musical, quanto do fraseado do ritmo e do texto – ou melhor, do texto ritmado –, evitando-se uma execução mecânica[7].

Por outro lado, esses exercícios permitem a exploração de todo tipo de variações de intensidade – contínuas (como crescendo e decrescendo) ou não –, assim como inúmeras variações de timbre – inclusive pela experimentação de diferentes recursos de "orquestração": alternâncias de grupos (coros), destes e solistas, combinação da fala com diversos tipos de acompanhamentos rítmicos (com diferenciadas fontes sonoras, como sons produzidos com a boca e a voz, percussão corporal, uso de diferentes materiais – objetos do cotidiano, instrumentos convencionais ou não, etc.).

Baseando-se sobre elementos simples e repetitivos – como ostinati, alternância de refrões, etc. – esses exercícios podem conduzir (através de improvisações ou mesmo de estruturações[8]) a peças polifônicas de certa complexidade, com a sobreposição de diversas "vozes", nas quais podem ser explorados elementos e princípios composicionais, como tema, variações, repetição, contraste, etc. Peças para um repertório podem, portanto, originar-se de exercícios de improvisação que depois são sistematizados e aprimorados – tal como acontece também com práticas do repente e do rap.

---

[7] A esse respeito, ver, no Capítulo 3, a cena 4 e sua discussão.

[8] Como discutido no Capítulo 9, entendemos que a improvisação é uma experiência criativa mais livre e espontânea, de caráter exploratório, enquanto na estruturação já se planeja a utilização do material com vistas a um resultado intencional e controlado.

> O *freestyle* – estilo livre – é o *rap* de improviso, comumente chamado *rap* da hora. Caracteriza-se por rimas criadas, desenvolvidas e cantadas em tempo real, ou seja, o MC [mestre de cerimônia] vai rimando sobre determinado tema, mantendo um raciocínio lógico, sem perder o ritmo. [...] não é raro retomarem um *rap* de improviso e fazerem dele um *rap*. Isto é, a partir do que improvisaram eles retomam a gravação, memorizam e colocam a música criada de improviso em shows ou as gravam em CD. (Souza; Fialho; Araldi, 2005, p.39)

Assim, a atuação do educador musical não se resume a uma mera reprodução ou aplicação de atividades pré-concebidas por algum autor renomado. Com base nas propostas de Orff, ele pode construir seus próprios exercícios, inclusive apoiando-se em experiências realizadas com as turmas e incorporando a contribuição de seus alunos. Dessa forma, pode ser progressivamente construído um repertório de peças musicais diferenciadas que exploram a fala ritmada e/ou entonada. Como um exemplo das possibilidades nesse campo, o livro *Palavras que cantam* (Souza et al., 2006) apresenta trabalhos realizados por estudantes universitários de música, com base em parlendas, rimas e ditados populares[9]. Destacamos especialmente as cinco peças, de diferentes graus de elaboração e dificuldade, que exploram ritmicamente o provérbio "água mole em pedra dura tanto bate até que fura" (p.11-27), e que vão desde propostas de recitação em uníssono até coros para quatro vozes, com acompanhamento de percussão. Ressaltamos que esse material – como os próprios cadernos do método Orff – não deve ser tomado apenas como partituras a serem executadas, mas como exemplificação de possibilidades na elaboração de exercícios e de peças musicais com base na fala. Nesse

[9] "Fazer as palavras cantarem exigiu dos estudantes a exploração das expressividades, sonoridades e dos ritmos presentes em cada texto escolhido. [...] Muitas vezes recorreu-se a jogos sonoros com frases, palavras e sílabas, jogos de imitação e mistura de textos." (Souza et al., 2006, p.9)

sentido, mesmo que, num primeiro momento, a prática pedagógica possa se apoiar na sua reprodução, a postura do educador musical deve ser a de ampliar essa experiência, tornando-se cada vez mais capaz de criar seus próprios exercícios.

Em Orff, o ensino e a execução de canções e peças se dão basicamente por audição, sem partitura, práticas que, contribuindo para o desenvolvimento da memória e da sensibilidade musical, são mantidas em todas as etapas, mesmo quando já se dominam a leitura e a escrita musicais (Santos, 1994, p.71). Dessa forma, o fazer musical não depende quer do conhecimento da notação musical, quer do domínio de alguma técnica instrumental – já que são utilizados a voz, o corpo e instrumentos de fácil manejo. Torna-se possível, portanto, uma prática musical imediata e intuitiva, onde cada participante dá sua pequena contribuição à construção do grupo – através, por exemplo, da recitação rítmica de uma palavra ou frase em momentos determinados –, pois o fazer musical é essencialmente coletivo.

Tecendo relações

Envolvendo, como já indicado, a exploração de efeitos de dinâmica, de agógica e de timbre, do fraseado e das relações impulso/apoio do ritmo musical, os exercícios de fala ritmada produzem expressões musicais significativas, com caráter estético e expressivo, mesmo nas primeiras e mais simples experiências e improvisações. É importante reconhecer essas experiências como música, procurando estabelecer relações entre as vivências de dentro e de fora da sala de aula; ou seja, entre as práticas experienciadas em aula, com seus limites, e as variadas manifestações musicais presentes no universo musical atual, especialmente as que fazem parte da vivência de nossos alunos.

Essa articulação entre a vivência restrita da sala de aula e o universo musical mais amplo pode ser estabelecida, por um lado, pelo uso de elementos extraídos de obras de diferentes estilos como base para exercícios com fala e, por outro, por atividades de apreciação dessas obras após a realização dos exercícios de improvisação dirigida. Assim, por exemplo, uma frase ritmada do refrão de um rap,

de uma embolada, ou do mote de um repente pode ser explorada em diversos exercícios de fala. Dentre outras possibilidades, destacamos: como ostinato de base para uma improvisação (proposta 6 no quadro anterior), como um dos textos de uma recitação que sobrepõe várias vozes (proposta 7), como estribilho em um rondó (proposta 10). Então, por exemplo, um jogo de pergunta e resposta pode ser construído a partir do refrão da conhecida *Embolada das Meninas*[10] – "quero que você me diga o nome de quatro meninas" –, sendo a experiência de improvisação seguida da audição e apreciação da própria embolada (que vai até "o nome de 20 meninas"). Nesse quadro, realizada sempre depois do trabalho de criação, a audição contribui para o enriquecimento e ampliação da experiência, realimentando a prática musical, como propõe Paynter em sua proposta pedagógica (Santos, 1994, p.57-58)[11].

Com vistas à ampliação do universo musical de seus alunos, cabe ao professor atento, ainda, descobrir elos possíveis de ligação entre a experiência prática em sala de aula e outras expressões musicais normalmente distantes da vivência do aluno: outros gêneros de música popular e mesmo a música erudita. A experiência de um cânone recitado, sobre um texto significativo para a turma (talvez de sua criação), pode levar à audição de um cânone cantado ou instrumental. Uma experiência de criação sobre um determinado tema pode produzir a disponibilidade emocional necessária para a aceitação de outras obras que explorem o mesmo tema, ainda que estruturalmente mais complexas. Um elo, uma ponte, algum tipo de interligação ou equivalência interna abre o caminho.

---

[10] De autoria de Beija Flor e Treme Treme, essa embolada – gênero regional e popular – já foi gravada por diversos cantores, difundindo-se também no âmbito da mídia. Uma gravação com artistas populares pode ser encontrada no CD Música Popular do Nordeste (produzido por Discos Marcus Pereira). Já em versão da "música eletrônica" (remix), gravada em 1999 no álbum *1st Grito*, da Trama, por O Discurso, está disponível em diversos sites da internet como MP3 (por exemplo: http://www.esom.com.br/artista.aspx?ID=1568&T=1).

[11] A respeito, ver também o Capítulo 9.

Lembrando que a fala é um meio, um recurso para a educação musical, o trabalho pedagógico deve sempre levar à aquisição dos conceitos musicais, delineados para o aluno de uma maneira bastante geral, para que possam ser aplicados à música que ouve em seu ambiente, servindo como base para a sua compreensão crítica. A música que o aluno vivencia, qualquer que seja ela, pode e deve também ser trazida para a sala de aula. O reconhecimento e identificação dos elementos musicais, realizados nas condições controladas dos exercícios com fala, podem ser transpostos para essa música – e outras.

Situando-se entre as propostas pedagógico-musicais da primeira metade do século XX, o método Orff diferencia-se das propostas vinculadas à estética da música (erudita) contemporânea, como a "oficina de música" – que ampliam o material sonoro e exploram novas formas de organização dos sons[12]. Entre estas últimas encontramos Murray Schafer que, em *Quando as palavras cantam* (1991, p.207-275), apresenta propostas didáticas de exploração criativa da palavra nos moldes da música contemporânea. Em um trabalho que procura basicamente levar à criação, Schafer prepara, através da manipulação expressiva do material, a familiarização e apreensão da música contemporânea, que foge aos esquemas perceptivos tradicionais. Sobre textos, frases ou palavras isoladas, encaminha a pesquisa de possibilidades musicais, explorando a sonoridade dos fonemas e a expressão do significado. A palavra é trabalhada em linhas, sobreposições e texturas corais. Promovendo a associação com vivências pessoais e a interligação com outras linguagens artísticas, o autor lança propostas de estruturação sonora, em que há, também, a procura de representações gráficas alternativas.

Se é importante não limitar a educação musical ao modelo tonal, nem por isso as contribuições do método Orff têm que ser necessariamente descartadas. Estamos discutindo uma reapropriação de contribuições e sugestões, e nesse sentido propostas da música contemporânea podem ser incorporadas, como discutido por Graetzer e Yepes (1983, p.30), e como já acontece (timidamente) na adaptação

[12] A esse respeito, ver Capítulo 9 e 1.

espanhola para a América Latina do *Orff-Schulwerk*, realizada por Graetzer (Orff; Keetman, 1983b, p.55)[13]. As novas propostas com base na música contemporânea incorporam diferentes pontos de partida, tanto para a atividade criativa quanto para o trabalho perceptivo: o falar diário (de ritmo não-métrico); símbolos ou desenhos para incentivar o desenvolvimento musical; o jogo com os diversos parâmetros do som sem relações tonais, harmônicas nem de métrica tradicionais; e, antes de tudo, o mundo dos ruídos (sons cujo espectro vibratório é irregular) e sonoridades ou timbres instrumentais e vocais produzidos de modo não-convencional.

É interessante, a nosso ver, entrecruzar as propostas de Schafer com as de Orff, analisando-as criticamente e incorporando-as criativamente. Se, por um lado, é essencial que a educação musical não tome como padrão único a música tonal, procurando pôr o aluno em contato com o amplo e diversificado espectro da produção musical, por outro, tampouco cabe substituir um padrão por outro. Em termos da realidade cultural brasileira, é ainda importante buscar desenvolver, no aluno, a apreensão das estruturas métricas e tonais – presentes na música popular que ele ouve. Isso porque, de um modo geral, estão longe de sua vivência não apenas a música erudita contemporânea, mas a própria música erudita de base métrica e tonal, cabendo ao educador ampliar o acesso a ambas.

Temos inclusive, em nossa prática, entrecruzado muitas vezes as indicações de Orff com propostas na linha da oficina de música, que visam o manuseio criativo do material sonoro e musical. Assim, no início do processo pedagógico e criativo, costumamos trabalhar com propostas de improvisação dirigida explorando a fala, tomando como base a familiarização do aluno com o ritmo métrico, que faz parte de sua realidade cotidiana. Dessa forma, as primeiras experiências criativas situam-se ao alcance do aluno, que mobiliza

---

[13] Santos (1994, p.52) refere-se também a experiências nesse sentido, envolvendo inclusive o ritmo livre: "A inclusão, na proposta de Orff, de recursos musicais utilizados na prática popular e erudita (a voz falada, os fonemas, onomatopéias, etc.) deu abertura para a exploração não convencional de materiais, como faz o Instituto Orff, em Salzburg [...]".

para essa prática a sua vivência musical – mesmo que esta ainda não esteja conscientizada. Por outro lado, essas atividades mais conduzidas contribuem para a consolidação de outras habilidades que, embora não propriamente musicais – como a desinibição, o entrosamento do grupo e o respeito mútuo –, são indispensáveis para que a turma se capacite para um trabalho criativo coletivo mais autônomo. A partir dessa base, estendemos progressivamente o âmbito dos materiais sonoros e musicais a serem explorados, passando as propostas criativas (de improvisação e estruturação) a serem realizadas pelos alunos, em pequenos grupos.

Para uma conclusão... em aberto

A discussão desenvolvida evidencia que, com base na fala, é possível desenvolver alternativas metodológicas que promovam a apreensão das estruturas da linguagem musical a partir da vivência de sua concreticidade sonora – através do explorar, fazer, criar. Assim, como recurso para a educação musical, a fala pode ser material para:

- exercícios voltados para a identificação e manipulação de elementos musicais básicos e a formação dos conceitos correspondentes, principalmente (ou mais facilmente e de modo mais imediato) os relativos ao ritmo e à intensidade;
- através da exploração da entonação expressiva, chegar a variações de altura, a uma espécie de fala cantada (*Sprechgesang*) e dai à entoação melódica;
- evidenciar elementos da construção formal – tema, variação, imitação, ostinato, cânone, rondó, etc.;
- propostas de improvisações dirigidas, ou para trabalhos criativos mais livres, do tipo de oficina de música.

Tais possibilidades podem ser exploradas em diferentes contextos educacionais, pois o trabalho com a fala é possível na ausência de qualquer outro material. Além disso, a fala oferece uma ponte de contato com o aluno – em mão dupla –, sendo um instrumento eficaz

para alcançá-lo em sua experiência de vida e para trabalhar sobre ela. A palavra permite trazer, com certa facilidade, elementos do cotidiano para serem reelaborados dentro da prática de educação musical, na perspectiva de uma reapropriação ativa ou em uma proposta mais direta de reflexão e de crítica. Uma notícia de jornal, por exemplo, pode ser a base para um coro falado – polifônico ou contemporâneo. Ou ainda textos literários ou poesias, fazendo da exploração sonora uma ponte para a abordagem de manifestações da cultura erudita. Pode também partir do próprio aluno o material para o trabalho musical, na forma de uma produção textual sua (em prosa ou poesia).

Atividades com fala podem ser aplicadas a faixas etárias diferenciadas, devendo-se adequar as atividades. São possíveis alternativas para lidar com turmas grandes – exercícios curtos, dirigidos – e inclusive para encaminhá-las progressivamente a um trabalho criativo mais autônomo, em pequenos grupos. Com base na fala, é possível até mesmo preparar apresentações – embora não-convencionais – como resultado do processo de aula e da ação criativa da turma, pois só assim as apresentações têm sentido e valor educativo real.

Por outro lado, o trabalho com a fala não precisa ser exclusivo; pode ser entremeado e enriquecido com outras abordagens. É fundamental que o professor esteja constantemente tomando a turma – suas necessidades, reações, interesses e vivências – como referencial, pronto a aproveitar qualquer indicação que permita estabelecer uma motivação para o engajamento no trabalho e para a ampliação das experiências sonoras e musicais.

Como apontamos inicialmente, é preciso considerar que, no universo musical da contemporaneidade, estão presentes diversos estilos musicais que exploram a fala ritmada e/ou entonada – como o rap, a embolada e o repente –, além de produções híbridas, que entrecruzam esses e outros gêneros. Assim, é fundamental tecer constantemente relações com a vivência musical de nossos alunos e com diversas manifestações musicais, promovendo o diálogo entre essas distintas práticas musicais e culturais. É a exploração musical da fala, afinal, que permite tecer tais relações, sendo esse um processo dinâmico e sempre em aberto.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABEM / ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo da ABEM*, Porto Alegre, ano 5, n. 16, p.1, ag. 2002.

AKOSCHKY, Judith. *Cotidiáfonos:* instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos. [2. ed.?] Buenos Aires: Ricordi, 1991. Acompanhado da fita K-7 *Cuadros Sonoros*.

ALENCAR, Eunice Soriano de. *Como desenvolver o potencial criador:* um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1991.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes:* construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001. p.11-38.

ALMEIDA, Cristiane. Oficinas de música: será a formação acadêmica necessária? *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p.105-118, 2005. (Disponível on-line: <http://www.ufsm.br/ce/revista>)

ANJOS, Moacir dos. *Local/global:* arte em trânsito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ANPPOM / ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA. *Boletim informativo*, ano VII, n. 4, 1995.

ANTUNES, Jorge. *Notação na música contemporânea*. Brasília: Sistrum, 1989.

ARAÚJO, Lídice Maria Silva. Música, sociabilidades e identidades juvenis: o manguebit no Recife (PE). In: PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva (Orgs.). *Tribos urbanas*: produção artística e identidades. São Paulo: Annablume, 2004. p.103-126.

ARONOFF, Frances Webber. *La musica y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi,1974.

ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p.59-67, set. 2001.

ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. Reflexões acerca das concepções de conhecimento no contexto dos chorões. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia/MG. *Anais*..... Porto Alegre: ABEM, 2001. Cd-rom.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, s/d.

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998. p.30-51.

_____. Prefácio. In: MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.7-10.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte:* os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2003.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. *A centralidade da maternagem na relação pedagógica da educação infantil*: o discurso de docentes e famílias usuárias de creche. 2007. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. *Do ensino de 1º grau*: legislação e pareceres. Brasília, 1979. Incluindo Lei 4024/61, Lei 5692/71 e Parecer CFE nº 540/77.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Educação Artística*: leis e pareceres. Brasília, 1982. Incluindo Resolução CFE nº 23/73.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997a. v.6: Arte

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997b. v.1: Introdução.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 03, aprovado em 12 de março de 1997*. Aprecia os Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0397. pdf> Acesso em: 05 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*: arte. Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*: introdução. Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998c. v. 1: Introdução.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Brasília, 1998d. v. 3: Conhecimento de mundo.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 02, de 7 de abril de 1998.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* ensino médio. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 2, de 8 de março de 2004.* Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf. Acesso em: 10 set. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.* Brasília, 2004b. Incluindo Parecer 03/2004 – CNE, Resolução 01/2004 – CNE e Lei 10.639/2003.

_____. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.* Altera a redação dos arts. 29, 30, 32, 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Acesso em: 14 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio:* linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006b.

_____. Senado Federal. *Projeto de lei do Senado 330/06* (texto final aprovado pela Comissão de Educação). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/getHTML.asp?t=12183 Acesso em: 04 jan. 2008.

_____. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996...para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-11645.html#a> Acesso em: 05 abr. 2008

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de lei nº 2.732, de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996...para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/535987.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2008.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Projeto de lei nº 2.732, de 2008*. (Parecer do Relator). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ...para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008c. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/567274.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2008.

CABRAL, Otávio. Uma guerra sem vencedores. *Veja*, São Paulo, ed. 1903, ano 38, n. 18, p.60-64, 4 maio 2005.

CAESAR, Rodolfo. A aplicação das novas tecnologias no ensino de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 2000. p.52-55.

CALDEIRA FILHO, João da Cunha. *Apreciação musical*: subsídios técnico-estéticos. São Paulo: Fermata, 1971 .

CAMPOS, Denise Álvares. *Oficina de música*: uma caracterização de sua metodologia. Goiânia: Cegraf/UFG, 1988.

CANDÉ, Roland de. *A música:* linguagem, estrutura, instrumentos. Lisboa: Edições 70, 1983.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo:* debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p.174-195.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p.161-181, jan./jul. 2001.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação.* Rio de Janeiro, n. 21, p.61-74, set./dez 2002.

CARPEGGIANI, Schneider. Pernambuco num concerto de muitos ritmos. *NordesteWeb*, 9 abr. 2001. Disponível em: www.nordesteweb.com/not04/ne_not_20010409a.htm Acesso em: 19 fev. 2007.

CAVALCANTI, Senyra Martins. Cidadania(s) e as culturas juvenis de periferias urbanas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL CIDADANIA CULTURAL, 2., 2007, Campina Grande. *II Cidadania Cultural: diversidade cultural, linguagens e identidades*. Recife: Ed. Universitária/UFPE, 2007. v. 1, p.211-218.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênio, 1975.
CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e educação não formal. *Pesquisa e Música*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.41-52, 1984/1985.
CUNHA, Fabiana Lopes da. *Da marginalidade ao estrelato*: o samba na construção da nacionalidade (1917-1945). São Paulo: Annablume, 2004.
CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena*: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
DECKERS, Jan; VIEIRA, Ivone Luzia; MOURA, José Adolfo. *Educação artística*: área de comunicação e expressão. 1º grau – 5ª a 8ª séries. Belo Horizonte: Lê, 1976. 2 v.
DOSSE, François. *História do estruturalismo*. Campinas: Ed.UNICAMP, 1993. v.1: o campo do signo – 1945/1966.
DUARTE, Mônica de Almeida. *Por uma análise retórica dos sentidos da música na escola*. 2004. 265 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
ELIAS, Norbert. *Mozart:* sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia (Org.). *Ensino médio:* construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.97-131.
FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil*: história e metodologia. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.
FLEURI, Reinaldo Matias. *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais*. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/pdfs/FLEURI_2000_Multi_interculturalismo_proc._ens.pdf> Acesso em: 04 dez. 2005.
_____. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p.16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf> Acesso em: 04 dez. 2005.
FONSÊCA, Fábio do Nascimento. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001. p.15-30. (Disponível on line: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf>)

FONTERRADA, Marisa Trench de O. Linguagem verbal e linguagem musical. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 4/5, p.30-43, 1994a. (Disponível on line: <http://www.atravez.org.br/ceem-4-5/verbal_musical.htm>)

_____. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCON-TRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais*.... Porto Alegre: ABEM, [1994b]. p.69-83.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília/DF. *Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. Anais*... Brasília: [S. n.], 1998. p.15-27.

FORQUIN, Jean-Claude. A educação artística: para quê?. In: PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística*: luxo ou necessidade. São Paulo: Summus, 1982. p.25-48

FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. *Almanaque 5*: cadernos de literatura e ensaio. São Paulo: Brasiliense, 1977. p.9-27.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 5. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FUCKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

_____. Educador musical: leigo ou especialista. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília/DF. *Arte - políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. Anais*... Brasília: [S. n.], 1998. p.79-87.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Fundamentos, materiales y tecnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1977.

_____. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas:* estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados*: mapas de interculturalidade. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar*: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000. p.45-59.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças:* o multiculturalismo e seus contextos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GRAETZER, Guillermo; YEPES, A. *Guia para la prática de Música para Niños de Carl Orff*. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

GUIMARÃES, Leda. *Desenho, desígnio, desejo:* sobre o ensino do desenho. Teresina: Ed.UFPI, 1996.
HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000. p.47-64.
HOBSBAWN, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWN, Eric ; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p.9-23.
JARDIM, Antônio. Pássaros não fazem música; formigas não fazem política. *Pesquisa e Música*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.75-80, dez. 1995.
_____. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural – Revista da Escola de Música Villa-Lobos*. Rio de Janeiro, ano II, v. 2, p.105-112, jun. 2002.
KIEFER, Bruno. *História da música brasileira:* dos primórdios ao início do século XX. Porto Alegre: Movimento, 1976.
KLEIBER, Georges. *La sémantique du prototype*: catégories et sens lexical. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. *História do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Atual, 1993.
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1988.
LANGER, Suzanne K. *Filosofia em nova chave*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989.
LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogias e pedagogos*: para quê? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
LIMA, Eliane Brito de. *Pluralidade cultural*: limites e possibilidades na prática pedagógica. 2007. 172 p. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2007.
LIMA, Sonia Albano. A educação profissional de música frente à LDB nº 9.394/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p.39-43, set. 2000.
LIRA, Ana; PATTOLI, Luiz. Vitrine Cultural. *Rabisco*: revista de cultura pop, n. 9, 19 dez. [2003] – 7 jan. [2004]. Disponível em: <www.rabisco.com.br/09/peemconcerto.htm> Acesso em: 8 jun. 2007.
LOPES, José Júlio. *As escritas da abertura na música contemporânea*. 1990. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-jose-julio-escritas.pdf> Acesso em 05 abr.2008.

MACEDO, Inácio de Araújo. *"A gente não quer só comida... diversão e arte"*: um olhar sobre o ensino de arte em Campina Grande – PB. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2005.
MACIEL, Emmanuel Coêlho. *Poética-musical?* 1999. Disponível em <http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=25&rv=Literatura>. Acesso em 05 abr. 2008.
MAFFIOLETTI, Leda de A. *Propostas de educação musical no Rio Grande do Sul (1977, 1978, 1981 e 1993)*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2001. Trabalho acadêmico.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: ENCONTRO NACIONAL DE LINGUA FALADA E ENSINO, 1, 1994, Maceió. *Anais...* Maceió: Ed. UFAL, 1995. p.27-48.
_____. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
MARKMAN, Rejane Sá. *Música e simbolização*: manguebeat – contracultura em versão cabocla. São Paulo: Annablume, 2007.
MARTINS, Raimundo. *Educação musical*: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.
MASON, Rachel. Arte-educação multicultural e reforma global. *Pro-posições*, Campinas, v. 10, n. 3, p.7-19, nov. 1999.
_____. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
MASSAUD, Moisés. *Dicionário de termos literários*. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2002
MATTELLART, Armand. *Diversidade cultural e mundialização*. São Paulo: Parábola, 2005.
MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes:* construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001. p.79-114.
MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. *A música do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
MOESCHLER, Jacques; REBOUL, Anne. *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Seuil, 1994.
MORAES, J. Jota. *O que é música*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
MORATO, Cintia Thaís et alli. Continuam as dificuldades relativas ao ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo da ABEM*, Porto Alegre, ano 6, n. 17, p.5, fev. 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p.65-81, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe18/07-artigo06.pdf> . Acesso em: 02 nov. 2005.

NEF, Frédéric. *A linguagem*: uma abordagem filosófica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. *Orff-Schulwerk:* música para crianças. Mainz: Schott's Sohne, 1961. v. I: pentatônico. Versão portuguesa de Maria de Lourdes Martins.

_____. *Orff-Schulwerk*: música para niños. Buenos Aires: Ricordi, 1983a. v. I: Preparatório Adaptação em espanhol para América Latina por Guillermo Graetzer.

_____. *Orff-Schulwerk*: música para niños. Buenos Aires: Ricordi, 1983b. v. 2. Adaptação em espanhol para América Latina por Guillermo Graetzer.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. *Sound and silence:* classroom projects in creative music. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

PENNA, Maura (Coord.) *É este o ensino de arte que queremos?* uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001a. (Disponível on line: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf)

_____. *A arte no ensino fundamental:* mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002a. Relatório de pesquisa. (Disponível on line: http://www.cchla. ufpb.br/pesquisarte/Masters/relatorio_ensino_fundamental.pdf)

_____. *A arte no ensino médio nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002b. Relatório de pesquisa. (Disponível on line: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/relatorio_ensino_medio.pdf)

PENNA, Maura. *O que faz ser nordestino*: identidades sociais, interesses e o "escândalo" Erundina. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001b. p.31-55. (Disponível on line: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf)

_____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001c. p.113-134. (Disponí-vel on line: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_ o_ensino.pdf)

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade:* elementos para uma discussão no campo aplicado. 2. reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2002c. p.89-112.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n. 7, p.7-19, set. 2002d.

_____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n. 9, p.71-79, set. 2003a.

_____. A proposta para arte dos PCNEM: uma análise crítica. In: PENNA, Maura (Coord.). *O dito e o feito*: política educacional e arte no ensino médio. João Pessoa: Manufatura, 2003b. p.37-55. (Disponível on line: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/o_dito_e_o_feito.pdf)

_____. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Coord.). *Som, gesto, forma e cor*: dimensões da arte e seu ensino. 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003c. p.80-110.

_____. Ampliar horizontes e entrecruzar saberes: a interdisciplinaridade na formação do professor de literatura. *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes*, Campina Grande, v. 13, n. 2, p.135-142, jul./dez. 2007a.

_____. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n. 16, p.49-56, mar. 2007b.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n. 19, p.57-64, mar. 2008.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do romantismo: os impasses na fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001. p.57-80. (Disponível on line: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte /Masters/e_este_o_ensino.pdf)

PENNA, Maura; MELO, Rosemary Alves de. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande – PB. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais....* João Pessoa: UFPB, 2006. p.472-478. CD-rom. (Disponível on line: http://www.pesquisamusicaufpb.com.br/Masters/musica_na_educacao_infantil_cg.pdf)

PENNA, Maura; SANTOS, Claudete Gomes dos. Pensando a sala de aula: práticas pedagógicas em arte no ensino médio. In: PENNA, Maura (Coord.). *O dito e o feito*: política educacional e arte no ensino médio. João Pessoa: Manufatura, 2003. p.57-80. (Disponível on line: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/o_dito_e_o_feito.pdf)

PEREGRINO, Yara Rosas. Reflexões sobre a educação multicultural: a realidade brasileira. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu:* o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p.89-94. (Disponível on line: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/da_camiseta.pdf)

PEREGRINO, Yara Rosas; PENNA, Maura; COUTINHO, Sylvia Ribeiro. Da camiseta ao museu: a conquista cotidiana da cidadania plena. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.) *Da camiseta ao museu:* o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p.23-28. (Disponível on line: http://www.cchla. ufpb.br/pesquisarte/Masters/da_camiseta.pdf)

PERGAMO, Ana Maria Locatelli de. *La notación de la música contemporánea*. 4. ed. Buenos Aires: Ricordi, 1993.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. *Questionando a livre-expressão*. Florianópolis: FCC, 1990.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.9-21

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Revendo o ensino de 2º grau:* propondo a formação de professores. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

PORCHER, Louis. Aristocratas e plebeus. In: PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística*: luxo ou necessidade. São Paulo: Summus, 1982. p.13-23.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. 1. reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Escola, arte e alegria:* sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador. Salvador: SMEC, 1999.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Educação artística*: visão da área. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, [1991]. Mimeografado.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Orgs.). *Contexturas*: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2005. p.49-65.

REYES, Graciela. *La pragmática linguistica*: el estudio del uso del languaje. Barcelona: Montesinos, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
RONCA, Antônio Carlos Caruso; ESCOBAR, Virgínia Ferreira. *Técnicas pedagógicas*: domesticação ou desafio à participação? Petrópolis: Vozes, 1982.
ROSENDO, Túlio Flávio Bezerra. *Relatório da prática de ensino*. João Pessoa: Departamento de Artes / UFPB, 2002. Digitado.
ROUANET, Sérgio Paulo. O novo irracionalismo brasileiro. In: _____. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1987. p.124-146.
SANTAELLA, Lucia. Poesia e música: semelhanças e diferenças. In: SEKEFF, Maria de Lourdes; ZAMPRONHA, Edson S. *Arte e cultura*: estudos interdisciplinares II. São Paulo: Annablume / FAPESP, 2002. p.37-50.
SANTOS, Regina Márcia Simão. Repensando o ensino da música (pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música). *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 1, p.31-52, 1990. (Disponível on line: http://www.atravez.org.br/ceem-1/repensando.htm)
_____. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 1994. v. 2, p.7-112.
SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1970.
SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). *Educação brasileira contemporânea*: organização e funcionamento. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p.174-194.
_____. *A nova lei da educação:* trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998. Inclui a Lei 9394/96.
SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
_____. *Hacia una educación sonora*: 100 ejercícios de audición y producción sonora. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas, 1994.
SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade*: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. (Disponível on line: http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls 000361726.)
SILVA, Conrado. Oficina de música. *AR'TE*, São Paulo, ano II, n. 6, p.12-15, 1983.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural*: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.17-52.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1994.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. A função da música popular na educação musical contemporânea. In: ABEM, *Fundamentos da educação musical*. [s/l]: Abem, 1993. v. 1, p.157-178.

SOUZA, Cláudio Morais de. *"Da lama ao caos"*: diversidade, diferença e identidade cultural na cena mangue do Recife. 2001. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/libros/becas/2000/morais.pdf. Acesso em: 10 jun. 2007

SOUZA, Jusamara. Educação musical como prática social e cidadania. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília/DF. *Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. Anais...* Brasília: [S. n.], 1998. p.129-136.

_____. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et alli. *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1999. p.205-214.

SOUZA, Jusamara et alli (Orgs.). *Palavras que cantam*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip hop*: da rua para a escola. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SUBTIL, Maria José Dozza. *A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta-série do ensino fundamental*. 2003. 235 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

_____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TACUCHIAN, Ricardo. A música na educação como processo. In: PEREIRA, Maria de Lourdes Mader et alli. *A arte como processo na educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1982. p.55-63.

TORRES, Maria Cecília de Araújo. Música popular brasileira na escola. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música/UFRGS, 2000. p.79-88.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. Sobre arte e sociedade. In: _____. *As idéias estéticas de Marx*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p.121-129.

VICENTE, Ana Valéria. *Maracatu rural*: o espetáculo como espaço social – um estudo sobre a valorização do popular através da imprensa e da mídia. Recife: Associação Reviva, 2005.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música*. Belém: Cejup, 2001.

WILLEMS, Edgar. *Educación musical:* guia didáctica para el maestro. Buenos Aires: Ricordi, 1966.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação:* leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997. p.57-75.

WISNIK, José Miguel. Getúlio da paixão cearense (Villa-Lobos e o Estado Novo). In: SQUEFF, Enio; WISNIK, José Miguel. *O nacional e o popular na cultura brasileira*: música. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p.129-191.

ZAIDAN FILHO, Michel. *O fim do nordeste & outros mitos*. São Paulo: Cortez, 2001.

ZERO QUATRO, Fred. *Caranguejos com cérebro*. 1992. Disponível em: http://salu.cesar.org.br/mabuse/servlet/newstorm.notitia.apresentacao.ServletDeNoticia?codigoDaNoticia=2&dataDoJornal=atual Acesso em: 07 out. 2006.

a prática pedagógica em música. A organização dos capítulos permite uma leitura encadeada, o que não impede, no entanto, a leitura autônoma de cada artigo, numa ordem aleatória. Sem dúvida, este é um trabalho capaz de incentivar a reflexão e o debate, colaborando para o compromisso da educação musical com a educação básica e com a democratização da cultura.

Maura Penna é graduada em Música e Educação Artística pela Universidade de Brasília. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco. Desde 1984 vive na Paraíba, estado que adotou e onde construiu sua carreira acadêmica como professora do Departamento de Artes da Universidade Federal da Paraíba (1984-2003) e, a partir de 2004, como professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba.

Música(s)
e seu Ensino

O objetivo último do ensino de música na educação básica é ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida. O efeito de um ensino que realmente cumpra esse objetivo vai além dos muros da escola, modificando o modo de o indivíduo se relacionar com a música e a arte. Uma educação musical que de fato contribua para essa ampliação da experiência cultural precisa partir da vivência do aluno e promover o diálogo com as múltiplas manifestações musicais da contemporaneidade.

Editora Sulina
www.editorasulina.com.br

ISBN 978-85-205-0510-6